CARLOS ZARZAR CHARUR

Habilidades básicas para la DOCENCIA

una guía para desempeñar la labor docente en forma más completa y enriquecedora

PATRIA
APOYO ACADÉMICO

HABILIDADES BÁSICAS PARA LA DOCENCIA

Índice

Presentación 9

Introducción 11

Primera habilidad

Definir los objetivos de aprendizaje 15

Objetivos de tipo informativo 17

Conocer 17

Comprender 18

Manejar 18

Objetivos de tipo formativo 19

Formación intelectual 20

Formación humana 21

Formación social 21

Formación profesional 22

Segunda habilidad

Diseñar el plan de trabajo de un curso y redactar el programa 25

El programa de estudios institucional 25

El programa de estudios del profesor 27

Aspectos generales del curso 29

Planeación didáctica 33

El programa del alumno 40

Tercera habilidad 43

Desarrollar el encuadre en las primeras sesiones

Presentación de los participantes 44

Presentaciones progresivas 44

Cadena de presentaciones 45

Análisis de expectativas 46

5 6 Habilidades básicas para la docencia

Presentación del programa 48

Plenario de acuerdos y de organización operativa 48

Prueba de diagnóstico 51

Cuarta habilidad

Diseñar e instrumentar actividades de aprendizaje y de evaluación de los aprendizajes 55

Diseño de actividades de aprendizaje 56

Diseño de actividades de evaluación de los aprendizajes 61

La acreditación 61

La evaluación y la calificación 62

Mecanismos, criterios y procedimientos para la calificación 62

Importancia de la evaluación 65

Criterios, momentos y procedimientos para la evaluación 66

Quinta habilidad

Integrar y coordinar equipos de trabajo y grupos de aprendizaje 69

Definición de conceptos 70

Grupos de aprendizaje 70

Equipos de trabajo 71

Plenarios o sesiones plenarias 72

Las funciones del profesor 73

Las técnicas grupales centradas en la tarea 74

El trabajo individual 74

El trabajo en equipos 76

El trabajo en plenario 79

Lo específico de cada técnica 80

Los riesgos de las técnicas grupales centradas en la tarea 82

Las técnicas grupales centradas en el grupo 85

Condiciones necesarias para aplicar las técnicas centradas en el grupo 85

Orientación para la aplicación de las técnicas centradas en el grupo 88

Los riesgos de las técnicas grupales centradas en el grupo 89

Conclusiones 91

Índice 7

Bibliografía 93

Anexos

Algunas técnicas para el trabajo grupal 99

1. Grupos de discusión 101

2. Técnica de la Rejilla 105

3. Técnica de los Representantes 109

4. Técnica de Concordar-discordar 113

5. Técnica de Jerarquización 117

6. Solución de problemas, estudio de casos e incidente crítico 121

7. Técnica de los Cuadrados de Bavelas 127

8. Técnica de Mipps y Wors 131

9. Técnica de la NASA 135

10. Técnica de las Islas 141

11. Técnica de los Caballos 145

Presentación

El presente trabajo es fruto de 15 años de trabajo directo con profesores de todo tipo de instituciones educativas, tanto públicas como privadas, con las que he tenido la oportunidad de colaborar en el diseño e instrumentación de programas de formación de profesores. Primero, en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (1978-1984); posteriormente, en la Secretaría de Educación Pública, como Director de Apoyo a la Difusión y a la Docencia, en la Dirección General de Investigación Científica y Superación Académica, de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (1984-1989).

En 1989 regresé a radicar a Torreón, Coahuila, donde participé en la fundación del Instituto Dídaxis de Formación y Capacitación, S.C., uno de cuyos objetivos es contribuir a la superación académica de las instituciones educativas, sobre todo a través de programas de formación docente.

Como colaborador de medio tiempo en el Plantel Laguna de la Universidad Iberoamericana, en marzo de 1992 me tocó iniciar los trabajos del Centro de Didáctica, el cual asumió luego el nombre de Centro de Servicios Académicos.

Entre las instituciones de educación superior con las que he tenido la oportunidad de colaborar en los programas de formación docente, destacan las siguientes:

• Universidad Iberoamericana, Plantel Laguna.

• Universidad Autónoma de Coahuila, Unidad Torreón.

• Unidad Regional Universitaria de Zonas Áridas de la Universidad Autónoma de Chapingo, en Bermejillo, Durango.

• Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Monterrey.

• Universidad Autónoma de Nuevo León.

• Universidad de Monterrey.

• Universidad Autónoma de Baja California.

• Universidad de Guadalajara.

• Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Una de las necesidades que hemos podido detectar de manera generalizada en las instituciones de educación superior es la falta de formación didáctico-pedagógica en su planta docente. La mayoría de estas instituciones, conscientes del problema, están instrumentando diversas estrategias de formación docente.

Con el fin de contribuir en esta labor, elaboré el presente trabajo, el cual fue pensado originalmente en función de los profesores de educación superior (bachillerato y licenciatura) que empiezan a trabajar como tales, es decir, que no tienen ninguna experiencia docente.

Sin embargo, después de haber probado el material en diversas ocasiones, estamos convencidos de que, aun los profesores con varios años de experiencia docente encontrarán aquí orientaciones prácticas que les ayudarán a mejorar la manera como imparten sus clases.

Por otro lado, después de los cambios que se han dado en el Sistema Educativo Nacional a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (mayo de 1992), creemos que este trabajo será de especial utilidad para los profesores de secundaria.

Por último, esperamos que los profesores de educación básica (primaria) encuentren en las páginas siguientes algunas ideas útiles, las cuales podrán, muy fácilmente, adaptar al nivel educativo en el que estén trabajando.

Aunque el texto está redactado de tal forma que cualquier profesor lo pueda estudiar individualmente, se recomienda utilizarlo como material en cursos orientados a desarrollar las habilidades básicas para la docencia. El poder comentar estos contenidos con los propios colegas facilitará, seguramente, la comprensión de los mismos, así como su aplicación a la práctica específica de cada uno.

Esperamos, pues, que el profesor encuentre en este libro una guía para desempeñar sus labores docentes de una manera más completa y enriquecedora.

CARLOS ZARZAR CHARUR

Introducción

Las instituciones de educación superior enfrentan, a diferencia de las de educación básica, un problema de raíz en relación con su planta docente.

Mientras que los profesores del nivel básico tuvieron que realizar, durante cuatro o cinco años, estudios que los formaran como profesores en las escuelas Normales, en el nivel superior se reclutan continuamente como docentes a pasantes o egresados de diversas licenciaturas: ingenieros, médicos, sociólogos, químicos, antropólogos, biólogos, comunicólogos, administradores, etcétera, sin ninguna formación específica para la docencia.

En efecto, más del 90 por ciento de los profesores de las instituciones de educación superior son profesionistas, egresados de alguna licenciatura o carrera técnica, que nunca realizaron estudios especiales que los capacitaran para ejercer la docencia, es decir, que los formaran como profesores.

Esta situación específica tiene su origen en el convencimiento tácito de que, para poder enseñar leyes, hay que ser licenciado en derecho; para poder enseñar cálculo de materiales, hay que ser ingeniero civil, etcétera. Es decir, que lo que se necesita para ejercer la docencia es ser experto en el área o materia que se va a impartir.

Sin embargo, la experiencia misma nos ha enseñado que, sin negar la verdad de esta afirmación, debemos considerarla como relativa.

El ser experto en el área o materia que se imparte es, evidentemente, una condición necesaria para ser buen profesor, pero de ninguna manera es una condición suficiente. Es decir, el dominio de la materia, aunque necesario, no certifica por sí mismo que uno la pueda enseñar eficaz y adecuadamente. Esta verdad la expresan muy acertadamente los estudiantes cuando afirman de un profesor que "sabe mucho, pero no sabe cómo enseñar".

La razón de lo anterior es muy sencilla: estamos hablando de dos procesos de naturaleza diferente que, por lo mismo, requieren de cualidades o habilidades diferentes para llevarse a cabo.

Mientras que el ser experto en un área remite a que uno fue capaz de aprender sobre el tema, el ser profesor implica que uno sea capaz de enseñar esa materia o, más profundamente, que uno sea capaz de propiciar que sus alumnos aprendan lo que uno ya aprendió o conoce bien.

El aprendizaje y la enseñanza: dos procesos diferentes que, al hablar de la docencia institucionalizada, tratamos de integraren uno solo: el proceso de enseñanza-aprendizaje.

12 Habilidades básicas para la docencia

Con el fin de superar esta situación, la mayoría de las instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, han desarrollado programas de formación

docente, los cuales tienen como objetivo subsanar este problema y proporcionar "sobre la marcha" la formación y/o actualización de tipo didáctico-pedagógica que requieren sus profesores.

Una de las tendencias actuales en este sentido es la de ofrecer (y aun a veces exigir) cierta formación básica para la docencia, como requisito previo al reclutamiento de profesores. Dentro de este marco se ubica el presente trabajo.

Con esto entramos a otro aspecto del problema, el que se refiere a la orientación teórica de la formación que se ofrece a los profesores. Dependiendo de la orientación institucional de la escuela, facultad o universidad que ofrezca este tipo de programas, y/o de la orientación teórica de los responsables de su diseño, va a resultar el tipo de programas de formación que se ofrezca.

Con el fin de ejemplificar lo anterior, exponemos a continuación las tres tendencias básicas con que nos hemos encontrado en nuestra experiencia como formadores de profesores.

1. La primera de ellas sostiene, en contraposición a lo que se afirmó antes, que lo único que los profesores necesitan es ser expertos en su materia y estar actualizados en los últimos avances del conocimiento en cl área.

Un programa de formación docente diseñado con base en esta concepción se orientará, por un lado, a ofrecer internamente cursos y conferencias de actualización y profundización en la disciplina, y por otro, a ofrecer, tanto interna como externamente, oportunidades para que sus profesores realicen estudios de maestría y/o doctorado. Es de todos conocido que estas opciones raramente incluyen formación para la docencia (materias de tipo didáctico-pedagógico) y, cuando lo hacen, éstas no constituyen una parte significativa de la currícula.

2. La segunda tendencia da un paso más y afirma que es tan importante el "saber enseñar" como el ser experto en la materia. Esta concepción integra dos condiciones para la docencia: saber la materia y saber enseñarla.

Un programa de formación docente diseñado con base en esta segunda concepción se orientará, por un lado, a ofrecer opciones de actualización y profundización en la disciplina, y por otro, a propiciar la formación para la "enseñanza". En este sentido, la formación se centrará en la figura y las funciones del profesor: se le capacitará para exponer, para transmitir la información, para elaborar material de apoyo, para definir objetivos, para diseñar programas de estudio y para utilizar recursos y aparatos de tipo didáctico y audiovisual, etcétera.

3. La tercera tendencia da todavía un paso más adelante y, sin dejar de reconocer la necesidad de las dos primeras condiciones (conocer la materia y saber enseñarla),

afirma que se requiere una tercera condición necesaria para ser buen profesor: saber propiciar en sus alumnos aprendizajes significativos. De acuerdo con esta concepción, la función principal del profesor no es enseñar, sino propiciar que sus alumnos aprendan.

En efecto, puede darse el caso de que el profesor enseñe muy bien su materia, pero sus alumnos no aprendan nada o casi nada. Y al revés, el caso de que un profesor no sepa enseñar, pero cuyos alumnos aprendan mucho de la materia, por sí mismos, organizándose para estudiar tanto individualmente como por equipos. Esto es posible por lo que decíamos antes: que la enseñanza y el aprendizaje son dos procesos de naturaleza diferente que se rigen por leyes diferentes.

Un programa de formación docente diseñado con base en esta tercera concepción, además de los aspectos tocados por las otras dos tendencias, incluirá y enfatizará la formación orientada a propiciar aprendizajes significativos. En este sentido, la formación se centrará no en la figura del profesor, sino en la figura del alumno, en sus procesos internos que lo llevan a aprender significativamente y, de manera secundaria o subordinada, en lo que el profesor puede hacer para propiciar, facilitar o acelerar este aprendizaje.

Si retomamos el tema que aquí nos ocupa, podemos decir que un curso o un programa de formación de habilidades básicas para la docencia va a incluir aquellos aspectos o elementos que determinen el marco teórico o la orientación de las personas encargadas de diseñarlo. Bajo el mismo nombre nos podemos encontrar con objetivos y contenidos muy diferentes, dependiendo de la manera como se conciba la docencia y de lo que se entienda por estar formado o capacitado para ejercerla.

El presente trabajo se ubica en la tercera de las tendencias citadas. Aunque está dirigido a los profesores, la preocupación que yace en el fondo es: cómo ayudar a los alumnos a aprender. A partir de esta preocupación básica se expondrán aquellas funciones o actividades que el profesor puede desarrollar para propiciar el aprendizaje significativo en sus alumnos.

Al hablar de habilidades básicas estamos indicando que son las mínimas necesarias, de acuerdo con nuestra concepción, para que un profesor pueda desarrollar eficazmente su labor docente. Asimismo, estamos indicando que, a su vez, estas habilidades pueden y deben ser profundizadas y complementadas por otras, tanto de tipo teórico como práctico.

Hemos establecido cinco habilidades básicas:

1. Definir claramente los objetivos de aprendizaje.

2. Diseñar el plan de trabajo de un curso escolar y redactar el programa para los alumnos.

3. Desarrollar el encuadre en las primeras sesiones.

4. Diseñar e instrumentar actividades de aprendizaje y de evaluación de los aprendizajes.

5. Integrar y coordinar equipos de trabajo y grupos de aprendizaje.

De hecho, la segunda habilidad (Diseñar el plan de trabajo) es la columna vertebral de nuestra propuesta, ya que alrededor de ella se construyen las demás habilidades.

Si anteponemos la definición de los objetivos de aprendizaje (los cuales forman parte del plan de trabajo) como primera habilidad, es debido a su importancia. Cuando el profesor tiene claro lo que quiere lograr, el resto de la planeación surgirá de manera más espontánea y armónica.

Aunque las habilidades tres y cuatro se refieren a la instrumentación del proceso de enseñanza-aprendizaje, deben estar contempladas desde el momento de la planeación (segunda habilidad).

Le dedicamos especial atención al encuadre (tercera habilidad), ya que es en las primeras sesiones del curso cuando se sientan los cimientos del mismo, cuando se prepara y organiza el resto del semestre escolar.

En la cuarta habilidad presentamos algunas orientaciones, tanto teóricas como prácticas, para el diseño e instrumentación de actividades de aprendizaje y de evaluación de los aprendizajes. Estas actividades deben estar incluidas, también, en la planeación didáctica que elabore el profesor.

Por último, en la quinta habilidad analizamos las funciones del profesor en relación con la integración y coordinación de equipos de trabajo y grupos de aprendizaje. Dentro de nuestra propuesta de didáctica grupa], esta habilidad del profesores de vital importancia, pues es la condición necesaria para instrumentar de manera eficiente las actividades diseñadas en la planeación didáctica.

En las conclusiones explicamos los principios filosóficos fundamentales en que se sustenta la propuesta metodológica que presentamos en el trabajo.

En la bibliografía incluimos un gran número de referencias de apoyo sobre teorías del aprendizaje, dinámica de grupos y técnicas para el trabajo grupal.

Por último, en los anexos describimos detalladamente 11 técnicas grupales, con el fin de que el lector interesado pueda aplicarlas fácilmente.

Primera habilidad

Definir los objetivos de aprendizaje

Aunque éste es el principal factor, y fundamental, de toda planeación didáctica, con frecuencia se pasa por él con gran ligereza y despreocupación. Esto se debe, en gran medida, a la forma de reclutar a los profesores.

Sigamos este diálogo imaginario entre un coordinador de área o carrera y un candidato a profesor:

COORDINADOR: "Me hace falta un profesor de Matemáticas II para el tercer semestre de la carrera. ¿Podrías dar esa clase?"

PROFESOR: "¡Cómo no! Nada más dime qué les tengo que enseñar."

COORDINADOR: "Es fácil, sigue el libro de fulano de tal. Es el que llevan como texto de esa materia. Ahora que, si quieres, te paso una copia del temario que siguen otros profesores que dan la misma materia."

Y así, se pasa de manera inmediata al temario o índice de contenido, muchas veces sin plantearse siquiera los objetivos de aprendizaje que se pretenden lograr.

Si preguntáramos a este coordinador y a este profesor por los objetivos de aprendizaje, seguramente nos responderían algo como lo siguiente: "El objetivo es que se aprendan estos temas y que sepan resolver todos los problemas que vienen en el texto."

Por el contrario, nuestra posición es que de los objetivos que se planteen va a depender todo lo demás: estructuración del contenido, organización del curso, diseño de actividades de aprendizaje dentro y fuera del aula, mecanismos y criterios de evaluación, etcétera.

Aunque todas las corrientes teóricas sobre la didáctica coinciden en la importancia de los objetivos de aprendizaje, no todas los conciben de la misma manera.

En la década de los setenta, por ejemplo, cuando la corriente de la tecnología educativa se diseminó tan fuertemente en todos los ámbitos educativos, predominó la redacción de objetivos conductuales de aprendizaje, la taxonomía de objetivos de Bloom, los objetivos generales, particulares, intermedios y específicos,

etcétera. Cada conducta observable debía ser especificada mediante un objetivo. De esta manera, había materias que incluían, en su planeación, más de 800 objetivos conductuales. Consideramos que tanto detalle, en lugar de facilitar la labor docente, la entorpece o hace que se oriente a cuestiones no fundamentales.

En contraposición a esta tendencia, nuestra propuesta se orienta a definir como objetivos de aprendizaje aquellas líneas generales que van a orientar el trabajo del docente. En este sentido, es más importante la respuesta a la pregunta %Qué quiero que aprendan mis alumnos?", que la forma en que estén redactados los objetivos.

Estamos convencidos de que la manera de redactar una frase u oración no va a modificar en nada la manera de trabajar de un profesor. De aquí que minimicemos la importancia de la redacción misma y pongamos el énfasis, más bien, en el significado de fondo de un objetivo de aprendizaje.

Remitimos a un trabajo anterior (Grupos de aprendizaje, Nueva Imagen, 1988. Ver el capítulo 1: Conducta y aprendizaje, una aproximación teórica), en el que desarrollamos ampliamente nuestra concepción sobre el aprendizaje.

Hecha esta aclaración, pasemos a explicar los diferentes tipos de objetivos de aprendizaje que un profesor se puede plantear al hacer su planeación didáctica.

Diversos autores han tipificado de diferente manera los objetivos de aprendizaje, en función del tipo de aprendizaje que se pretende lograr.

Por ejemplo, hay quienes hablan (sobre todo a nivel básico), de aprendizajes de tipo cognoscitivo, de tipo afectivo y de tipo psicomotriz.

Otros prefieren hablar del aprendizaje de contenidos, de métodos, de habilidades o destrezas, y de actitudes y valores.

En el trabajo antes citado (capitulo HI: Diseño de estrategias de aprendizaje) hablamos de los objetivos temáticos, que se refieren a los aprendizajes relacionados con el tema del curso, y de los objetivos no temáticos, que se refieren más bien al aprendizaje de vínculos de socialización.

En este libro desarrollaremos una tipología diferente de los objetivos de aprendizaje, misma que ha demostrado su utilidad en diversos cursos de formación docente.

Así pues, hablaremos de dos tipos generales de objetivos de aprendizaje: los objetivos de tipo informativo y los objetivos de tipo formativo.

Objetivos de tipo informativo

Como su nombre lo indica, los objetivos de tipo informativo se refieren a la información con que el alumno entra en contacto durante nuestro curso, y definen o describen el nivel o grado de apropiación que debe conseguir en relación con ellos.

En este sentido, podemos hablar de tres niveles de los objetivos informativos de aprendizaje: conocer, comprender y manejar los contenidos. Con algunos ejemplos se entenderá la diferencia entre estos niveles.

Yo puedo saber que existe la teoría de la relatividad de Einstein, y aun puedo recitar de memoria sus leyes básicas (primer nivel: conocer). Sin embargo, si alguien me pide que se la explique con todas sus implicaciones, le diré que no puedo, ya que no soy físico ni experto en el tema (segundo nivel: comprender). Mucho menos podría aplicarla en alguna investigación o experimento que se realizara en esa línea (tercer nivel: manejar).

Otro ejemplo: en un curso de metodología de la investigación se estudia el método científico-experimental. Los alumnos conocen ya los pasos del método (primer nivel: conocer), y lo han sabido explicar adecuadamente en los exámenes teóricos y en las discusiones que se han sostenido (segundo nivel: comprender). Sin embargo, al momento de pasar a la parte práctica, y pedirles que desarrollen un proyecto de investigación-experimentación, es claro que la mayoría de los alumnos no sabe cómo aplicar los principios teóricos a la práctica (tercer nivel: manejar).

En la vida diaria también se dan estos tres niveles. Sabemos, por ejemplo, que la Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas se desintegró en el año de 1991 (primer nivel: conocer); pero la mayoría de nosotros no sabría explicar a fondo el proceso por el cual se llegó a esa decisión tan trascendental para los países que integraban la URSS y para la humanidad en general (segundo nivel: comprender), y mucho menos seríamos capaces de dar una conferencia o participar en una mesa redonda sobre el tema (tercer nivel: manejar).

Conocer

El primer nivel del aprendizaje informativo se refiere al conocimiento de cosas, hechos, contenidos, ideas, etcétera, que existen o existieron, sin llegar a una mayor profundización o comprensión de los mismos. El aprendizaje de tipo memorístico se ubica dentro de este nivel.

La exposición de tipo magisterial es básica para que los alumnos tengan este primer contacto con los contenidos o información del curso. Aunque también es posible, y recomendable, que este contacto se complemente a través de otros

medios, como lecturas directas, audiovisuales, asistencia a conferencias, películas, etcétera.

Comprender

El segundo nivel del aprendizaje informativo se refiere a la comprensión a fondo de los contenidos o ideas que se están viendo en el curso.

Aquí también es de vital importancia la forma como el profesor presente y explique los contenidos del curso. Sin embargo, la técnica expositiva, por sí sola, no es suficiente para lograr que los alumnos comprendan a fondo lo que el profesor explica. Todos sabemos que, aun en el mejor de los casos, el alumno pone atención sólo al 80 por ciento de la exposición, entiende sólo el 60 por ciento, y retiene únicamente el 40 por ciento. Los profesores con gran carisma, que llevan su clase de manera muy amena, que han estructurado bien el orden de los contenidos y que logran atraerla atención del alumno, pueden elevar solamente un poco estos porcentajes.

Para lograr una mayor comprensión y profundización en los contenidos, es preciso complementar las exposiciones con otras técnicas de trabajo, por ejemplo, con la técnica de interrogatorio, que ayuda a detectar y evaluar los niveles de comprensión, así como los temas en que hay dudas o lagunas significativas. También es útil la técnica de debate o la discusión en grupos pequeños o en plenario. Muchas veces, los alumnos se ayudan más entre sí, al hablar el mismo lenguaje y experimentar las mismas dificultades, y pueden cubrir aspectos que el profesor no explicó, tal vez por parecerle demasiado obvios.

Manejar

El tercer nivel del aprendizaje informativo se refiere al manejo de los contenidos o a su aplicación en situaciones tanto teóricas como prácticas. Cuando, por ejemplo, se les pide a los alumnos que redacten un ensayo sobre un tema o que expongan ante el grupo una visión general del mismo, se les está pidiendo que demuestren que pueden manejar esos contenidos, para lo cual es indispensable que los hayan entendido previamente. Lo mismo sucede cuando se les pide que realicen una práctica o un experimento en el que apliquen lo visto en sesiones anteriores. En la medida en que el alumno sepa y pueda manejar los contenidos podrá realizar adecuadamente esa actividad.

Para lograr que los alumnos alcancen este tercer nivel del aprendizaje informativo, la técnica expositiva no tiene ninguna utilidad. Aquí es indispensable recurrir a actividades que propieien la participación activa del alumno, tanto dentro del salón de clase como fuera de dl, a través de tareas.

En resumen, el primer tipo de objetivos, que se refiere a los aprendizajes de tipo informativo, tiene tres niveles de profundidad:

• Conocer, saber que algo existe.

• Comprender, entender a fondo, profundizar.

• Manejar la información, aplicarla.

Asimismo, vimos que para alcanzar cada uno de estos niveles son más útiles unas técnicas de trabajo que otras.

Analicemos ahora el segundo tipo de objetivos de aprendizaje: los que se refieren al aprendizaje de tipo formativo.

Objetivos de tipo formativo

Se dice que la escuela no está sólo para informar, sino también y sobre todo para formar. Esto es cierto en todos los niveles educativos, aunque en cada uno se aplique de manera diferente.

En el nivel básico (preescolar y primaria), esta distinción es muy clara, ya que el niño, además de aprender a leer, a sumar y multiplicar, etcétera, va formando y estructurando su personalidad a través de la interacción con sus maestros y compañeros, a través de las normas de la vida escolar, de los ritos y actividades que desarrolle, etcétera.

En el nivel superior, esta distinción entre formar e informar es también muy clara (la conocemos), aunque no siempre la comprendemos a fondo, y muy pocas veces la aplicamos en nuestra práctica docente.

La función primordial básica, sustancial, de las instituciones de educación superior es la de formar (no informar) técnicos y profesionistas útiles a nuestra sociedad.

Mientras que en el nivel básico sí se toma en serio la función formativa y se le dedica tiempo y esfuerzo, en los niveles medio-superior y superior se queda, muchas veces, sólo en el papel, en los idearios, en los principios, fines y objetivos institucionales, y pocas veces se hacen esfuerzos encaminados expresamente a lograr esa formación.

20 Habilidades básicas para la docencia

Y no es que en las instituciones de educación superior no se trabaje ni se estudie mucho, sino que, muchas veces, se piensa que informar es formar: que si el alumno

sale informado, por consecuencia sale también formado. Pensamos que este supuesto no es verdadero.

¿Qué entendemos por formación?

Para aclarar este concepto y, por ende, para distinguirlo de la función informativa de la educación, explicaremos los cuatro aspectos que abarca.

Cuando hablamos de los objetivos formativos de aprendizaje, nos referimos a la formación intelectual, a la formación humana, a la formación social y a la formación específicamente profesional del estudiante.

Conviene aclarar que, a diferencia de los objetivos de tipo informativo, que se deben alcanzar completamente dentro del semestre o año escolar, los objetivos de tipo formativo requieren más tiempo para alcanzarse cabalmente, así como del esfuerzo conjunto de toda la planta docente (o por lo menos de la mayoría). Esto quiere decir que un profesor aislado no podrá propiciar este tipo de aprendizaje en sus alumnos si está "nadando contra la corriente" o si está trabajando él solo como francotirador.

Formación intelectual

La formación intelectual se refiere a la adquisición de métodos, habilidades o destrezas, actitudes y valores de tipo intelectual, es decir, en el ámbito de la razón, del entendimiento, de la mente humana.

Dentro de esta formación intelectual podemos incluir objetivos como los siguientes: que el alumno aprenda a pensar, a razonar, a analizar, a sintetizar, a deducir, a abstraer o inducir; que aprenda a leer y comprenda lo que lee, que sepa resumir y esquematizar; que aprenda a preparar exposiciones y a exponer sus ideas; que aprenda a expresar sus ideas por escrito, clara y correctamente; que aprenda a investigar, a experimentar, a comprobar o refutar sus hipótesis; que aprenda a estudiar; que aprenda a discutir con otros, a fundamentar lo que dice, a aceptar las ideas de los demás, a modificar su posición cuando deba hacerlo; que le guste aprender en general, y determinada materia en particular; que sea inquisitivo; que tenga curiosidad intelectual; que tenga una actitud científica; una actitud crítica; que le guste profundizar, etcétera.

Más adelante, al exponer la cuarta habilidad (Diseño de actividades de aprendizaje y de evaluación de los aprendizajes), profundizaremos acerca de cómo el profesor puede propiciar que se den estos aprendizajes formativos.

En este momento queremos enfatizar la necesidad de que el profesor se los plantee como parte de su plan de trabajo, y los tome en cuenta como guías y orientadores al momento de elaborar su planeación didáctica.

Uno de los mayores defectos de la educación superior es el ser extremadamente expositiva. Al ver la lista de los posibles objetivos encaminados a la formación intelectual, es patente que la técnica expositiva, por sí sola, es incapaz de siquiera acercarse al logro de este tipo de objetivos. El profesor que se los plantee corno parte de su proyecto docente deberá, pues, hacer uso de otras técnicas o recursos más útiles para este fin.

Es importante aclarar que este tipo de objetivos formativos, y los que veremos más adelante, no se logran introduciendo nuevos contenidos durante nuestro curso escolar, sino mediante la manera de trabajar los contenidos incluidos en nuestro programa. De aquí que, según nuestro punto de vista, la manera en que el profesor organice y trabaje su curso sea tan importante (o más) que los contenidos mismos.

Formación humana

El segundo aspecto que deben abarcar los objetivos formativos es el que se refiere a la formación humana del estudiante. Aquí incluimos la adquisición o el fortalecimiento de actitudes y valores por parte del alumno como individuo, como persona con una potencialidad en proceso de desarrollo que nosotros, como maestros, podemos ayudar a que se realice.

Dentro de esta formación humana podemos incluir objetivos como los siguientes: fomentarla honestidad, el sentido de responsabilidad, el valor civil, el sentido de justicia, la búsqueda continua de la verdad: que el alumno respete y quiera su cuerpo; fomentarle un deseo de superación continua: que busque hacer bien las cosas con espíritu de profesionalismo; fomentar la búsqueda de la calidad y la excelencia, que aprenda a conocerse así mismo y a aceptar sus limitaciones tanto como sus capacidades, etcétera.

Formación social

El tercer aspecto que deben abarcar los objetivos formativos es el que se refiere a la formación social del estudiante. Aquí incluimos el desarrollo de actitudes y habilidades por parte del alumno, como un ser en relación con otros, como alguien que, en todo momento, convive con otras personas y forma parte de diversos grupos.

Dentro de esta formación social podemos incluir objetivos como los siguientes: aprender a convivir de manera armónica con diferentes grupos y tipos de personas:

aprender a trabajar en equipo, y a desarrollar un alto espíritu de colaboración y participación; aprender a conocer y respetar las normas, culturas y tradiciones

propias de cada grupo, institución u organización; aprender a discutir sus ideas con otras personas, con respeto por las diversas ideologías con que se pueda encontrar; fomentar el compromiso con las clases sociales más necesitadas; aprender a compartir con los demás lo que se posee; fomentar una conciencia social que impulse a conocer la situación política, económica y social del país; fomentar un sentido de participación y compromiso en la vida pública de las instituciones, de la región y aun del país, etcétera.

Formación profesional

Por último, el cuarto aspecto que deben abarcar los objetivos formativos es el que se refiere a la formación profesional. Aquí incluirnos el desarrollo de actitudes, valores y habilidades por parte del alumno, enfocado éste como un futuro profesionista, como alguien que, dentro de poco tiempo, pasará a formar parte de la clase productiva, ya sea de forma independiente o en alguna empresa pública o privada.

Dentro de esta formación profesional podemos incluir objetivos como los siguientes: que el alumno adquiera un sentido de la ática orientada específicamente a su profesión; fomentarle el estar siempre dispuesto a dar lo mejor de sí mismo en todo momento; que antes de preguntarse qué le va a aportar a él la empresa, acostumbre preguntarse qué puede él aportar ala empresa; que en el ejercicio de su profesión aprenda a buscar siempre el bien común, los beneficios para la sociedad en general: que aprenda a trabajar coordinadamente, en equipo, dentro de las jerarquías propias de cualquier empresa; que desarrolle un gran espíritu de iniciativa responsable y creativa, de tal manera que siempre busque las mejores maneras de sacar adelante su trabajo; que aprenda a analizar problemas y conflictos, y a tomar decisiones para resolverlos y superarlos: que aprenda a aplicar sus conocimientos teóricos en la práctica profesional: que aprenda a investigar lo que no sepa, a buscar y localizar los datos que necesite, etcétera.

Las listas de posibles objetivos formativos que hemos presentado no son sino una muestra de lo que las empresas demandan de los egresados de las instituciones de educación superior.

Recordemos algunos de los principios de calidad total, tan en boga ahora que México empieza a participar en el mercado internacional, dentro del marco del Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá. Uno de estos principios es el que se refiere a las relaciones entre cliente y proveedor, e indica que el objetivo de toda institución o empresa es satisfacer adecuadamente las necesidades del cliente.

Primera habilidad 23

En este sentido, las empresas mexicanas son el principal cliente de las instituciones de educación superior, ya que son ellas las que, en principio, "adquirirán" los "productos" de estas instituciones, es decir. las que incorporarán a sus filas a los egresados de ellas.

Una costumbre que deberían tener todas las instituciones de educación superior es la de preguntar continua y sistemáticamente a los directivos y responsables de las empresas o instituciones a donde van sus egresados, qué tipo de profesionistas requieren o necesitan, y con qué cualidades o características. Seguramente, las respuestas que den las empresas serán muy semejantes a lo que aquí hemos mencionado como objetivos de tipo formativo.

El problema de las instituciones de educación superiores que pocas veces se preocupan por su cliente principal, por preguntarle qué tipo de profesionistas requieren. Y, cuando lo hacen, las respuestas no se traducen en una redefinición del perfil del egresado. O. si esto sucede, muchas veces los cambios se quedan en el papel y no se traducen en modificaciones de los planes y programas, mucho menos en modificaciones en la manera en que cada profesor organiza e instrumenta su curso escolar.

Cuando un plan de estudios incluye el perfil del egresado, y éste ha sido bien elaborado. abarca muchos de los objetivos que hemos definido como formativos. Cada profesor, al impartir su materia, debe colaborar para conseguir este perfil. Además, cada profesor puede y debe incluir en su plan de trabajo aquellos objetivos formativos que respondan a su ideología y a su proyecto personal como docente.

Lo que pretendemos al explicar esta primera habilidad básica para la docencia es que el profesor, primero, tome conciencia de que su función primordial no es sólo enseñar o informar a sus alumnos, sino, sobre todo, contribuir a su formación integral; y, segundo, que traduzca esta conciencia o convencimiento, de manera operativa, en su planeación didáctica y se preocupe por la manera de trabajar con sus alumnos durante el año o semestre escolar.

En resumen, los objetivos de aprendizaje que el profesor se puede plantear son los siguientes:

I. Objetivos informativos:

a) Conocer, saber que algo existe.

b) Comprender, entender a fondo, profundizar.

c) Manejar la información, aplicarla.

2. Objetivos formativos:

a) Formación intelectual.

b) Formación humana.

c) Formación social.

d) Formación profesional.

Toca, ahora, a cada profesor concretizar lo visto hasta el momento y definir los objetivos que más se apliquen a las materias que imparte y que desee adoptar como parte de su proyecto docente.

Segunda habilidad

Diseñar el plan de trabajo de un curso y redactar el programa

Mientras que un plan de estudios consiste en la planeación general de toda una carrera o de un nivel escolar (primaria, secundaria, bachillerato), el programa de estudios se refiere únicamente a la planeación de una materia.

De entrada nos interesa distinguir tres tipos de programas de estudio: el institucional, el del profesor y el del alumno.

El programa de estudios institucional

En cuanto a los programas de estudio institucionales, nos encontramos con usos y costumbres de todo tipo. En un extremo se encuentran aquellas instituciones de educación superior que no cuentan con programas institucionales de ningún tipo, ni siquiera una guía general; sólo le indican al profesor el nombre de la materia y le piden que la imparta como prefiera. Fundamentan esta costumbre en la libertad de cátedra, la cual interpretan como el derecho que todo profesor tiene de organizar su clase como él decida.

Esta práctica tiene efectos contraproducentes. Uno de ellos es que propicia un gran nivel de desigualdad en la formación de los alumnos, dependiendo de con qué profesor llevaron qué materia. Otro es que se propicia el abuso o desentendimiento por parte de algunos profesores, los cuales, al no tener mayor control, llegan al libertinaje académico-administrativo.

En el otro extremo se encuentran aquellas instituciones de educación superior que, al pedirle una clase a un maestro, le entregan una carta descriptiva en la que se indican, hora por hora, los temas que debe ver y la manera como debe verlos. Se

complementa esta práctica con la presencia de inspectores, quienes supervisan continuamente que los profesores cumplan el programa al pie de la letra.

Como es evidente, esta costumbre se fundamenta en la convicción (falsa desde nuestro punto de vista) de que es importante que todos los egresados de la institución sepan las mismas cosas. Esta es una trasposición absurda, al trabajo educativo, de las normas de calidad existentes en las industrias de transformación. Ahí sí, la no variabilidad del producto es un indicador de la calidad alcanzada por la empresa.

Asimismo, esta costumbre se sustenta en una desconfianza radical respecto de las capacidades del docente al que, más que como formador, se le concibe como un maquilador o instrumentador de los programas diseñados por otros. Cualquier iniciativa es coartada, el espíritu emprendedor es mal visto, lo único que importa es que se cumpla la norma establecida. Si estos son los valores que la institución transmite y fomenta en sus profesores, no podemos esperar que ellos, a su vez, transmitan algo diferente a sus alumnos.

Con base en nuestra experiencia como formadores de docentes, nos atrevemos a decir que los programas institucionales de este tipo, excesivamente detallados y con carácter de obligatorios, son el principal enemigo del profesor que desea trabajar de una manera más consciente y organizada.

Entre estos dos extremos existe un gran número de costumbres en relación con los programas de estudio institucionales. Algunas instituciones entregan a sus profesores únicamente la lista de los temas que deben ver; otras entregan solamente la llamada carátula o portada de la materia, en la que se indican los objetivos generales, los principales temas y la bibliografía básica; en otras se les pide a las academias de profesores, o por lo menos a los que dan la misma materia, que se pongan de acuerdo y elaboren conjuntamente el programa de estudios; en otras se entrega al profesor, como guía únicamente, el programa elaborado por otro profesor que impartió antes esa materia, etcétera.

La posición que, desde nuestro punto de vista, sería la más adecuada, es la siguiente:

1. Que el programa de estudios institucional sea lo suficientemente explícito como para que el profesor sepa lo que debe enseñar (contenidos básicos) y para qué (objetivos generales), así como los principales autores en que se debe apoyar (bibliografía básica); pero al mismo tiempo lo suficientemente general como para permitir que cada profesor, con base en esos lineamientos, pueda elaborar su propio plan de trabajo personal. Por supuesto, esto último implica que los profesores estén capacitados para hacer la planeación didáctica de su materia y, si no lo están, que se les capacite para hacerlo.

En la página 28 presentamos un ejemplo de la manera en que se podría presentar este programa de estudios institucional en una sola página.

2. Que junto con este programa de materia se le entregue a cada profesor el mapa curricular de la carrera dentro de la cual se inscribe la materia que va a impartir, con el fin de que el profesor pueda ubicar teóricamente lo que enseña y pueda ayudar a sus alumnos a entender la relación con otras materias antecedentes, subsecuentes y paralelas.

3. Que, además, se le entregue una copia del perfil del egresado que se diseñó al elaborar el plan de estudios de la carrera, para que el profesor esté consciente del tipo de alumnos que la institución pretende formar y. por tanto, pueda elaborar más fácilmente sus objetivos de tipo formativo.

4. Que junto con lo anterior se le entreguen al profesor los criterios metodológicos que deben regir a todas las materias que integran ese plan de estudios, los cuales debieron ser definidos por el equipo institucional que diseñó dicho plan. Esto, con el fin de que exista coherencia metodológica entre todas las materias y se refuerce, de esa manera, la formación de los alumnos.

5. Que cada profesor entregue a la coordinación de la carrera, escuela o facultad, al término de su curso, una copia del programa de estudios o plan de trabajo que siguió de hecho durante el semestre o año escolar. La recopilación de estos documentos servirá posteriormente a la coordinación para evaluar los planes y programas de estudio. Asimismo, servirán como guías o ejemplos a otros profesores que impartan la misma materia.

El programa de estudios del profesor

Lo dicho hasta este momento nos indica la importancia del segundo tipo de programas de estudio: el que elaboran los propios profesores, su plan de trabajo, la planeación didáctica de sus materias.

A diferencia del programa institucional, el programa del profesor debe ser exhaustivo y detallado, y contener todos los elementos que le ayuden a impartir mejor su materia.

Remitimos nuevamente a nuestro libro Grupos de aprendizaje en cuyo capítulo III desarrollamos ampliamente este tema.

Sin embargo con el fin de redondear este apartado, expondremos a continuación una síntesis de los principales aspectos que debe abarcar o incluir este plan de trabajo del profesor.

Los agrupamos en dos subtemas: el primero incluye los aspectos generales del curso, mientras que en el segundo se desarrolla la planeación didáctica de cada tema, unidad temática o sesión de trabajo con el grupo.

Aspectos generales del curso

Los elementos que debe contener esta primera parte del plan de trabajo del profesor son los siguientes:

1. Datos generales: nombre de la materia, tipo (teórica, práctica. taller, laboratorio, seminario, etcétera), número de créditos que tiene asignados, número de horas de clase por semana, carrera y semestre en que se imparte.1

2. Ubicación de la materia: tanto teórica, en el plan de estudios (materias antecedentes, subsecuentes y paralelas con las que tiene relación) como práctica: tipo de alumnos, número de los mismos (si es grupo pequeño o grande), horario en que se imparte, salón y tipo de mobiliario, recursos físicos y materiales con que se cuenta para impartirla (equipo, instrumentos, herramientas de trabajo. etcétera).

3. Objetivos generales de aprendizaje: los explicados en la primera parte de este trabajo, tanto los informativos como los formativos.

4. Contenidos temáticos: agrupados en tres o cuatro unidades temáticas, y no solamente como listado continúo de los mismos.

La utilidad de esta organización de los contenidos en unidades temáticas es doble. Por un lado, proporciona a los alumnos un esquema mental en el cual podrán ubicar más fácilmente los contenidos que se estudien. Por otro, proporcionan espacios naturales para realizar evaluaciones continuas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. Metodología de trabajo: la manera como se va a trabajar, en general, a lo largo del semestre o año escolar, tipo de participación que se va a pedir a los alumnos, definición de sus responsabilidades, etcétera.

6. Criterios y mecanismos para la calificación, la acreditación y la evaluación. Para elaborar estos dos últimos puntos, ayudará la lectura de la tercera y cuarta habilidades: Desarrollo del encuadre y Diseño c instrumentación de actividades de aprendizaje y de evaluación de los aprendizajes.

7. Bibliografía: la básica, que es la que todos leerán de manera obligatoria, y la complementaria o de apoyo.

A continuación presentamos el plan de trabajo, elaborado por un profesor de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Se omiten, por razones obvias, el listado de contenidos y la bibliografía.

Ejemplo de portada del plan de trabajo del profesor

1 Un crédito académico equivale a una hora que el alumno dedica a esa materia ala semana, a lo largo de un semestre de 15 semanas. Cada hora de clase teórica a la semana vale dos créditos, porque supone que el alumno le dedicará otra hora a su estudio. Una hora de clase práctica a la semana vale un crédito.

Ejemplo del programa de estudios institucional

Ejemplo de portada del plan de trabajo del profesor

Ejemplo del plan de trabajo del profesor

Segunda habilidad 33

Planeación didáctica

La segunda parte del plan de trabajo de un profesor es la planeación didáctica de su curso, sesión por sesión, tema por tema o unidad por unidad.

La pregunta que debe guiar al profesor en este aspecto es la siguiente: ¿Cuál es la mejor manera de trabajar este tema (o esta unidad temática) en función del logro de los objetivos planteados, tanto los informativos como los formativos?

Para explicar el significado de esta pregunta, pondremos un ejemplo concreto.

Estamos en la materia de sociología de la educación, en el cuarto semestre de la licenciatura en educación. Al estructurar los contenidos temáticos de la materia, el profesor los organizó en cuatro unidades o bloques. La primera de ellas se titula: "La educación en México durante el sexenio de Luis Echeverría".

El profesor ha contabilizado el número de clases que tendrá en el semestre: 30 de 50 minutos cada una. Ha decidido dedicar las tres primeras sesiones al encuadre (que explicaremos en el capítulo dedicado a la tercera habilidad). A la primera unidad le dedicará seis clases: a la segunda, siete: a la tercera, también siete, y a la cuarta, seis. En la última sesión aplicará un examen final. Para hacer la planeación didáctica de la primera unidad, el profesor se pregunta cuál es la mejor manera de trabajar, para lograr los objetivos de aprendizaje que se propuso.

Si su objetivo fuera, únicamente. "el conocer los hechos principales en materia educativa del sexenio 70-76" (primer nivel de los objetivos informativos), la mejor manera de lograrlo sería, evidentemente a través de la técnica expositiva, ya que con ella se logra agotar todo el tema, en poco tiempo, con gran exactitud y precisión.

Si al objetivo de aprendizaje planteado para esta unidad le añadiera el "comprender las implicaciones sociales de la política educativa de Luis Echeverría" (segundo nivel de los objetivos informativos), el profesor tendría que incluir en sus exposiciones elementos de análisis sociopolítico. Y sería conveniente, para lograr más a fondo el objetivo, pedir de tarea, por ejemplo, la lectura de los análisis hechos por dos o tres autores acerca de ese periodo. Además, para confirmar si se comprenden a fondo las implicaciones sociales de la política educativa, convendría dedicar una sesión a la discusión grupal del tema.

Pero si el objetivo planteado abarca no sólo el conocer y el comprender, sino también "el manejar esos conocimientos" (tercer nivel de los objetivos informativos), el profesor tendrá que pedir a los alumnos, por ejemplo, que redacten un ensayo breve sobre las implicaciones sociales de la política educativa de Luis Echeverría. También podría organizar un debate en el que una parte del grupo defienda esa política y otra parte la ataque.

Hasta aquí hemos visto que de la manera en que el profesor se plantee sus objetivos de tipo informativo, dependerá la forma de trabajo que decida seguir. Esta manera de trabajar debe estar siempre encaminada al mejor logro de los objetivos de aprendizaje.

Sigamos con el ejemplo. Además de los objetivos de tipo informativo, nuestro profesor se ha planteado algunos objetivos de tipo formativo. A él le interesa que sus alumnos desarrollen una actitud crítica: que aprendan a formar sus propios juicios sobre los acontecimientos; que puedan fundamentar y defender sus posiciones, y que no se dejen llevar por lo que otros dijeron, aunque esté escrito en algún libro o periódico.

Para lograr estos objetivos, se da cuenta que son muy útiles las actividades que había planeado: encargar lecturas, tener una discusión grupal), realizar la técnica de debate y pedir la redacción de un ensayo breve sobre el tema. Sólo que ahora tiene otros elementos para orientar estas actividades.

1. En las lecturas que encargue, por ejemplo, les va a pedir que, además de una síntesis de lo leído, agreguen su opinión sobre lo que afirma el autor.

2. Durante la sesión de discusión grupa) va a preguntar continuamente a sus alumnos: "Y tú ¿qué piensas?, ¿por qué?"

3. En la técnica de debate va a insistir en que cada grupo o equipo debe fundamentar teóricamente sus afirmaciones, y no atacar por atacar ni afirmar cosas a la ligera.

4. Por último, en el ensayo escrito va a indicar que no quiere ninguna cita textual de autores, sino que le interesa ver las ideas y posiciones personales de cada alumno; asimismo, hará notar que se calificará el rigor metodológico del análisis. Es importante aclarar que con esta planeación didáctica, el profesor va a fomentar el logro de otros objetivos formativos, aunque no se los haya planteado explícitamente. Entre otras cosas, los alumnos aprenderán a trabajar en equipo, a discutir sin pelearse, a expresar sus ideas, tanto de manera oral como escrita, a redactar con claridad, etcétera.

Si nuestro profesor no hubiera planteado previamente sus objetivos de aprendizaje, si hubiera "preparado su clase" únicamente en función de un temario, si hubiera utilizado únicamente la técnica expositiva, no propiciaría el logro de ninguno de los objetivos formativos que anotamos antes.

Con esto entramos a otro aspecto de la planeación didáctica. Nuestro profesor tiene ahora que establecer los mecanismos a través de los cuales realizará la evaluación de los aprendizajes logrados, y definirá los criterios para asignar una calificación a sus alumnos.

Segunda habilidad 35

Para esto, tiene varias opciones. Las técnicas de discusión grupal) y de debate le darán elementos para evaluar en qué medida se van logrando los objetivos. Lo mismo podemos decir del reporte de lecturas y del ensayo escrito. Así pues, decide que no aplicará examen, sino que asignará la calificación de la siguiente manera: 50 por ciento el ensayo escrito, 30 por ciento el reporte de lecturas, y 20 por ciento la participación en las técnicas y actividades grupales.

Veamos ahora el último paso de la planeación didáctica. Aunque nuestro profesor ya sabe lo que va a hacer, ahora tiene que organizarlo, programarlo y prepararlo todo para que las actividades salgan bien.

Lo primero que tiene que hacer es una distribución tentativa de las seis sesiones que piensa dedicar a esta unidad temática. En este caso parece más conveniente empezar de atrás para adelante.

1. En la última sesión realizará la técnica de debate, con el fin de que en ella los alumnos puedan aplicar todo lo visto, estudiado y discutido en las sesiones anteriores.

2. En la quinta sesión, los alumnos harán una presentación de los avances de sus ensayos escritos, se aclararán dudas y se les resolverán sus dificultades, tanto teóricas como prácticas.

3. En la cuarta sesión se hará la discusión grupal sobre el tema, con las aportaciones de las lecturas hechas por los alumnos. Estas lecturas se deberán indicar al grupo con ocho o 10 días de anticipación, para que tengan tiempo de hacerlas. En nuestro caso, el profesor debe encargar esta tarea desde la primera sesión de la unidad que está preparando.

Durante esta cuarta sesión, el profesor recogerá los reportes de lecturas con las opiniones personales de los alumnos.

4. Durante las tres primeras sesiones, el profesor expondrá el tema: "La educación en México durante el sexenio de Luis Echeverría".

Los recursos didácticos que necesita preparar nuestro profesor son pocos. Para su exposición, además del pizarrón, podrá utilizar acetatos u hojas de rotafolio. Tal vez conozca un documental interesante que los alumnos deban ver, para lo cual tendrá que conseguir un monitor de televisión y una videocasetera. Para las lecturas que deban hacer los alumnos, tiene varias opciones: o les indica los libros para que los consulten en la biblioteca, o les da el material fotocopiado para todos, o les da un original para que ellos saquen las fotocopias necesarias. Dependiendo de lo que decida, nuestro profesor programa la fecha en que les indicará el material de lectura (si les da un original para que lo fotocopien, pierden tres o cuatro días únicamente en sacar y repartir las copias).

Ahora sí, nuestro profesor ha terminado la planeación didáctica de esta unidad temática y deberá hacer lo mismo con las otras tres unidades en que estructuró su curso.

En la página anterior y en ésta presentamos dos ejemplos de la forma en que este profesor decidió redactar la planeación didáctica de su primera unidad temática.

Portada de la planeación didáctica de una unidad temática

Planeación didáctica de una unidad temática

Nuestro profesor empezó la primera unidad en la sesión número cuatro, porque, como dijimos antes, decidió dedicar las tres primeras sesiones al encuadre.

En seguida presentamos la forma que este profesor utilizó para describir la planeación didáctica de las tres sesiones del encuadre.

Planeación didáctica del encuadre

En la tercera sección explicaremos. con mayor detalle. el significado de cada una de las actividades que nuestro profesor diseñó para instrumentar el encuadre.

Con base en este ejemplo, podemos indicar, a manera de resumen, los elementos que debe contener la planeación didáctica de una unidad temática. 1. Objetivos que se esperan lograr en esta unidad, tanto los informativos como los formativos.

Segunda habilidad 39

2. Tiempo programado en general para la unidad, yen particular para cada actividad.

3. Actividades o técnicas a realizar, así como trabajos o tareas que se encargarán a los alumnos y su programación. En el cuarto capítulo del presente trabajo explicaremos con mayor detalle cómo diseñar estas actividades.

4. Materiales requeridos para realizar adecuadamente estas actividades.

5. Mecanismos para la evaluación de los logros alcanzados y su programación.

Antes de pasar al siguiente punto, conviene hacer dos aclaraciones en relación con el plan de trabajo del profesor.

En primer lugar, que en los capítulos siguientes se explicarán con mayor detalle y profundidad algunos aspectos que le ayudarán al profesor a enriquecer su plan de trabajo. El desarrollo del encuadre, el diseño de actividades de aprendizaje y de evaluación de los aprendizajes y el trabajo con grupos son aspectos que el profesor podrá tomar en cuenta para elaborar su plan de trabajo.

En segundo lugar, es importante aclarar que la manera en que se redacte y presente la planeación didáctica es lo de menos, lo que importa es que el profesor la elabore.

En algunos casos, las academias de profesores, o por lo menos los profesores que den el mismo tipo de materias, se podrán poner de acuerdo acerca de cómo presentarla, con el fin de tener cierta homogeneidad.

En otros casos se podrá optar por el formato comúnmente utilizado en las llamadas cartas descriptivas. El profesor de nuestro ejemplo optó por seguir un formato de este tipo.

Este tipo de formato es útil en cuanto que, en una sola hoja, se tiene la visión general de las actividades de cada sesión de trabajo. Por lo mismo, tienen el inconveniente de que no pueden ser demasiado detalladas, pues es necesario ceñirse al espacio destinado para cada apartado.

No está de más enfatizar que lo que se recomienda es únicamente el formato de las cartas descriptivas, como una herramienta que puede ser útil para poner en el papel lo que el propio profesor ha planeado. En este sentido, no estamos de acuerdo con la obligatoriedad que en algunas instituciones se impone al profesor de seguir las cartas descriptivas elaboradas por otras personas, por más expertas que éstas puedan ser. En el nivel superior, cada profesor tiene el derecho (y de manera concomitante también la obligación y la responsabilidad) de decidir libremente la mejor manera de impartir su clase.

Esto exige, por supuesto, que el profesor sea consciente de esta obligación, la acepte responsablemente y esté capacitado para elaborar eficientemente su planeación didáctica.

El programa del alumno

El alumno debe ser la figura central del proceso de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, porque toda institución educativa tiene, como misión fundamental, la adecuada formación de sus estudiantes. Sin ellos, la escuela no tendría sentido. En segundo lugar, porque la función sustancial del profesor es propiciar que sus alumnos aprendan: el objetivo primordial de su labor como profesor es la formación del estudiante. Esta idea debe convertirse en un profundo convencimiento en todo profesor. Asimismo, debe operativizarse, es decir, convertirse en práctica, y no quedarse como un punto más del ideario o de la filosofía de la institución y/o del profesor.

Así pues, desde el momento en que elabora su plan de trabajo, el profesor tiene en mente, como objeto de toda su actividad, la figura del alumno.

Debido a esto, una vez que ha concluido su programa de estudios personal, procede a redactar el programa que entregará a sus alumnos en las primeras sesiones de clase. Este programa tiene varios objetivos o finalidades.

I. En primer lugar, sirve como introducción general a la materia, proporciona a los alumnos un mapa conceptual de los contenidos, y les ayuda a ubicar lo que estudian dentro del contexto de la carrera que sigan.

2. En segundo lugar, la presentación del programa a los alumnos ayuda a disminuir el nivel de ansiedad o angustia con que llegan el primer día de clases ("¿Cómo va a calificar? ¿Nos va a pedir trabajos? ¿Cuántos exámenes va a hacer?", etcétera) y, por lo tanto, sirve para canalizar sus energías a los aspectos más positivos y constructivos del curso.

3. En tercer lugar, al presentar el programa a los alumnos y discutirlo con ellos, el profesor les demuestra en la práctica que ellos son importantes, que se les toma en cuenta como personas y como estudiantes. Esta demostración se convertirá en una motivación y ayudará a construir en los alumnos un compromiso mayor con la metodología de trabajo.

Todos los elementos que debe contener el programa del alumno ya los tiene elaborados cl profesor en su plan de trabajo personal; sólo tendrá que traducirlos a un lenguaje asequible a sus alumnos.

Aunque lo más recomendable es fotocopiar el programa para que todos los alumnos lo tengan, estamos conscientes de que no todos los profesores ni todas las instituciones educativas cuentan con recursos suficientes para tal número de copias. Esto, sin embargo, no es obstáculo para elaborar y presentar el programa a los alumnos.

La opción más viable, y al alcance de todos, es que el profesor prepare ese programa en tres o cuatro hojas de rotafolio y las explique y discuta con sus alumnos al inicio del curso.

Lo que de ninguna manera sería aceptable es que el profesor llegara el primer día de clases y. sin mayor preámbulo, empezara a tratar el primer tema de su materia. Muchos profesores hacen esto aduciendo "que su programa es muy amplio, y no pueden darse el lujo de perder tiempo en introducciones inútiles". El efecto es contraproducente, ya que, en vez de avanzar, el alumno se estanca y se confunde, por no saber dónde ubicar mentalmente lo que expone el profesor.

Trataremos este tema más ampliamente en el siguiente capítulo, al hablar del encuadre del curso.

Ahora expondremos brevemente los elementos que debe contener el programa del alumno.

1. Presentación del curso: importancia de la materia; de qué se trata en general; dónde se ubica en el plan de estudios; su relación con otras materias.

2. Objetivos de aprendizaje que se espera lograr a lo largo del curso. Aquí nos referimos únicamente a los objetivos de tipo informativo, ya que no se espera conseguir totalmente los objetivos de tipo formativo con un solo curso. Sin embargo, si el profesor desea concientizar a sus alumnos acerca de los criterios que él seguirá en su clase o de los valores que desea trasmitir, los puede incluir en el programa. 3. Contenidos temáticos: presentados en tres o cuatro unidades temáticas, y no solamente como un listado continúo de temas.

4. Metodología de trabajo: cómo se va a trabajar, así como las responsabilidades que se asigna a los alumnos y lo que se espera de ellos.

5. Bibliografía básica u obligatoria, y bibliografía complementaria o de apoyo.

6. Criterios y mecanismos para la calificación, la evaluación y la acreditación.

Mientras el programa del profesor (su plan de trabajo personal) es detallado y exhaustivo, el programa del alumno es breve y sintético, es decir, dos o tres páginas que contengan los aspectos sustanciales del curso. Ya que esto no requiere mayor explicación, podemos pasar a explicarla siguiente habilidad.

Tercera habilidad

Desarrollar el encuadre en las primeras sesiones

Llamamos encuadre a la definición del marco dentro del cual se desarrollará una actividad (en este caso un curso escolarizado). Esta definición debe incluir tanto los aspectos de fondo como los de forma.

El objetivo general del encuadre es que los alumnos tengan claro qué se va a hacer, para qué se va a hacer y cómo se va a hacer, y que acepten y se comprometan conscientemente con esos lineamientos. Se trata de establecer un acuerdo formal entre las partes que rija o norme la actividad que se desarrollará.

El encuadre, en cuanto técnica de trabajo, hace alusión a una serie de actividades que se realizan con el grupo de clase, antes de que se inicie formalmente el curso en cuestión.

En este sentido, el encuadre incluye algunas actividades que, aunque no van directamente encaminadas al objetivo expuesto, sí contribuyen de manera indirecta a que éste pueda ser alcanzado más efectivamente.

El encuadre, en cuanto técnica de trabajo, se integra por las siguientes actividades:

1. Presentación de los participantes.

2. Análisis de expectativas.

3. Presentación del programa.

4. Plenario de acuerdos y de organización operativa.

5. Prueba de diagnóstico.

A continuación explicaremos, de cada una de estas actividades, sus objetivos explícitos e implícitos, así como la manera de alcanzarlos.

Los objetivos explícitos son aquellos que el profesor comunica abiertamente al grupo, ya que indican la tarea que éste debe realizar. Por otro lado, los objetivos implícitos son 44 Habilidades básicas para la docencia aquellos que se logran de manera concomitante o paralela a la ejecución de la actividad en cuestión, son propiciados por la forma en que ésta se realiza, y no es indispensable que el profesor los comunique abiertamente al grupo. Basta con que él esté consciente de ellos y que formen parte de su tarea como coordinador.

Presentación de los participantes

El objetivo explícito de esta actividad es propiciar o facilitar que los integrantes del grupo se empiecen a conocer entre sí, y que el profesor los conozca un poco más personalmente (cómo se llaman, quiénes son, de dónde vienen, cómo son, etcétera).

Los objetivos implícitos de esta actividad son: que el profesor tenga más datos acerca del grupo con el que va a trabajar para que pueda adaptar el curso a sus características particulares; disminuir un poco el nivel de ansiedad o angustia del primer día de clases, relajar las tensiones, "romper el hielo", propiciar un clima de mayor confianza: iniciar el proceso de integración del grupo, y estimular la motivación de los participantes.

La manera de llevar a la práctica esta actividad dependerá del tamaño del grupo, de su edad promedio, de si ya se conocían o no, del tipo de carrera que estudien: asimismo, dependerá de la inclinación personal del profesor, del tipo de técnica

que le guste más, de qué tan capacitado se sienta para instrumentar una u otra técnica, etcétera.

Cada profesor deberá definir la técnica a utilizar para realizar esta actividad. Para auxiliarse en esta tarea, existe un gran número de libros de técnicas de dinámica de grupos, en los cuales podrá encontrar abundantes ideas al respecto.

A continuación se describen dos técnicas de presentación que han demostrado su utilidad en la práctica. La primera se aplica a grupos nuevos, mientras que la segunda es más útil con grupos cuyos integrantes ya se conocen entre sí.

Presentaciones progresivas

La primera técnica es la de las presentaciones progresivas y se llama así porque los participantes se presentan y se conocen, primero en parejas, luego en cuartetas, posteriormente en grupos de ocho y, por último, en plenario.

Para iniciar la técnica, el coordinador solicita a los participantes que se junten en parejas, indicándoles que cada uno debe buscar a la persona que menos conozca en el grupo o a la que desee conocer mejor. Si hay un número non de participantes, uno de los grupos estará conformado por tres personas, en lugar de dos. Les da entre cinco y 10 minutos para esta actividad. Asimismo, les avisa que después de este primer momento ya nadie se presentará a sí mismo, sino que siempre será presentado por uno de sus compañeros. Por lo cual, deben poner mucha atención a lo que sus compañeros les digan de sí mismos para poder presentarlos posteriormente.

Pan el segundo momento, el coordinador solicita que cada pareja se reúna con otra pareja para formar cuartetas. Les pide que escojan una pareja donde no haya personas conocidas. Si existe un número non de parejas, uno de los grupos estará formado por tres parejas. Les indica que cada persona presentará a su compañero ante la nueva pareja, ya que nadie se debe presentar así mismo. Asigna otros 10 minutos a esta actividad.

En el tercer momento, el coordinador solicita que cada cuarteta se reúna con otra cuarteta, para formar grupos de ocho. Les pide que escojan una cuarteta donde no haya, en lo posible, personas conocidas. Si hay un número non de cuartetas, uno de los grupos estará formado por tres cuartetas. Les indica nuevamente que nadie se presentará a sí mismo, por lo que, en cada cuarteta uno presenta a sus tres compañeros y luego uno de ellos lo presenta a el. Asigna entre 15 y 20 minutos a esta actividad. En el cuarto momento, se reúne todo el grupo en plenario, sentados en círculo, de tal forma que todos se puedan ver de frente. El coordinador solicita a una persona de cada uno de los grupos anteriores (de ocho) que presente a sus compañeros, y luego, que otro de ellos presente al primero. Al terminar la

presentación de cada grupo de ocho, el coordinador pide a una persona de los otros equipos que repita los nombres de todos los que acaban de ser presentados. Se repite lo anterior, hasta que todos los participantes han sido presentados. Para terminar, el coordinador pide a varios participantes que repitan los nombres de todos, y él mismo los repite también para demostrar que ha puesto atención y que se interesa en ellos.

Cadena de presentaciones

La segunda técnica que explicaremos se llama Cadena de presentaciones. y se aplica a grupos cuyos integrantes ya se conocen entre sí. Se realiza desde el principio en plenario, sentados en círculo, de tal forma que todos se puedan ver de frente.

El coordinador explica que como él no los conoce, les pedirá que se presenten; pero como ellos ya se conocen entre sí entonces cada uno presentará a otra persona, a la que mejor conozca. Una vez que alguien presenta a otro, el que es presentado, a su vez, presenta a otra persona, y así se sigue enlazando la cadena de presentaciones, hasta que todos los participantes han sido presentados. Si alguien presenta a la persona que había iniciado la cadena y se cierra el círculo, se vuelve a abrir otra cadena, hasta que todos hayan sido presentados. Al final, el coordinador repite los nombres de todos los participantes, para demostrar que ha puesto atención y que se interesa en ellos.

Basten, como ejemplo, estas dos técnicas, muy sencillas en su aplicación, pero muy efectivas en cuanto al propósito de relajar tensiones, romper el hielo y propiciar un clima de mayor confianza en el grupo.

Al final de este libro se ofrece una amplia bibliografía ala que el lector interesado podrá recurrir para consultar mas técnicas de presentación.

Análisis de expectativas

La segunda actividad del encuadre consiste en la explicitación y análisis de las expectativas de los participantes acerca del curso en cuestión.

El objetivo explícito es que los participantes expresen lo que esperan del curso, lo que se imaginan de él y lo que quieren que suceda (y lo que no quieren que suceda) durante el mismo.

Los objetivos implícitos de esta actividad son: que el profesor tenga más datos acerca de las inquietudes, necesidades y motivaciones de sus alumnos para adecuar el curso a su realidad. Esto tendrá un efecto en la motivación del grupo. En segundo lugar, que los alumnos se sientan tomados en cuenta, al permitírseles expresar lo que piensan y esperan desde el inicio mismo del curso. Esto también

repercutirá en la motivación del grupo. Por último, tener elementos objetivos contra los cuales contrastar el programa que se les presentará en el momento del encuadre. Si no han expresado por escrito sus expectativas, los juicios que hagan sobre el programa estarán en el aire.

La mejor manera de realizar esta actividad es en grupos pequeños o equipos de trabajo, los cuales expondrán sus conclusiones en una sesión plenaria.

El profesor inicia esta actividad dividiendo al grupo grande en equipos de cuatro a seis personas cada uno. Si en el grupo hay 20 alumnos, hará cuatro grupos de cinco personas; si son 30, podrá hacer seis grupos de cinco, etcétera. La manera más rápida de organizar estos equipos es pedirles que se numeren en voz alta del uno al cuatro (para hacer cuatro grupos) o del uno al seis (para hacer seis grupos). Al terminar de numerarse, se reúnen en un equipo todos los que se numeraron como "uno", en otro todos los que se numeraron como "dos", y así hasta el último equipo.

Esta forma de integrar equipos es muy efectiva, no sólo por lo rápido, sino sobre todo porque propicia que las personas que se sientan siempre juntas se separen y se integren con otras personas. Al profesor le interesa tener un grupo total bien integrado, y no pequeños equipos aislados sin ninguna interacción unos con otros.

Una vez hechos los equipos, el profesor les da de l0 a 15 minutos para que expliciten y analicen sus expectativas y las escriban, ya sea en el pizarrón, en el rotafolio o en hojas sueltas de rotafolio. Esto último es lo más práctico, ya que al final de la actividad las hojas quedarán pegadas en la pared del salón y servirán para comparar con ellas el programa que presente el profesor. Será necesario que el profesor vaya preparado con suficientes hojas de rotafolio, plumones gruesos y cinta de pegar (masking rape).

Es preciso que el profesor oriente el trabajo de los equipos con dos o tres preguntas que ayuden a explicitar las expectativas del grupo hacia el curso. Por ejemplo:

l. ¿Qué espero del curso?

2. ¿Qué quiero que suceda en él?

3. ¿Qué quiero que no suceda?

4. ¿Qué estoy dispuesto a aportar para lograrlo?

5. ¿Qué espero del profesor?

También les puede pedir algo como lo siguiente:

I. Describir tres situaciones de la vida profesional en las que se requieran los conocimientos sobre tal materia (el tema del curso en cuestión).

2. Por tanto. ¿Qué esperan de este curso?

Otra posibilidad es que el profesor traiga preparado un caso práctico para el cual sea preciso tener los conocimientos que se aprenderán en el curso; pida a los alumnos que intenten resolverlo, y que después expliciten sus expectativas acerca del curso.

Lo que interesa, en todo caso, es que los alumnos piensen por sí mismos, desde el principio del curso, en la importancia o utilidad que tiene éste para su vida personal y profesional.

Cuando todos los grupos hayan terminado su trabajo, se realiza el plenario, en el que los participantes están sentados en círculo, de tal forma que todos se puedan ver de frente. El profesor pide a una persona de cada equipo que exponga las conclusiones a que llegaron, mismas que quedaron plasmadas en hojas de rotafolio y están a la vista de todos. La duración de este plenario dependerá del número de equipos que se hayan formado. Hay que calcular de tres a cinco minutos para la exposición de cada equipo. Con este plenario termina la segunda actividad.

Presentación del programa La tercera actividad del encuadre es la presentación del programa del curso por parte del profesor.

Los objetivos explícitos son dar a conocer a los alumnos la propuesta de trabajo del profesor, ubicar la materia en el plan de estudios y presentarles un mapa cognoscitivo de los contenidos que van a estudiar.

Los objetivos implícitos de esta actividad son: mostrar a los alumnos que el profesor llega preparado al curso, que lo ha planeado bien y que trae una propuesta coherente y completa acerca del mismo (una de las cosas que más molestan a los estudiantes es que los profesores lleguen a improvisar ala clase): preparar el plenario de acuerdos sobre una base firme y hacer sentir al grupo que son importantes como personas y como estudiantes. Esto se logra por el simple hecho de presentar a su consideración el programa, antes de empezar formalmente el curso. Este sentimiento de ser tomados en cuenta provocará, en la mayoría de los casos, una respuesta de mayor compromiso y responsabilidad. Por último, proporcionar a los alumnos un esquema conceptual dentro del cual puedan ubicar fácilmente los contenidos que vean a lo largo del curso.

La manera de realizar esta actividad dependerá de la forma en que el profesor haya decidido presentar el programa. Si lo trae impreso, con copias para todos los

participantes, les pedirá que lo lean en los mismos equipos en que trabajaron sus expectativas: que lo analicen a fondo y lo confronten con sus expectativas. También les pedirá que anoten las dudas que tengan y que preparen sugerencias para modificar, completar o enriquecer algún aspecto del programa, con base en sus inquietudes y necesidades.

Si el profesor decidió presentar el programa en rotafolio, lo explicará ante el grupo y responderá las dudas o preguntas que le planteen. Una vez terminada su exposición, les pedirá que se reúnan en los mismos equipos en que trabajaron sus expectativas, para que confronten con ellas la propuesta de trabajo que les acaba de presentar y hagan sugerencias para modificar, completar o enriquecer algún aspecto del programa.

Plenario de acuerdos y de organización operativa

El objetivo explícito de esta actividad es definir, de común acuerdo entre las partes, la orientación y la normatividad que regirá el curso en cuestión, y establecer, en este sentido, una especie de contrato de trabajo.

Tercera habilidad 49

Los objetivos implícitos son: definir y estructurar una organización del curso en la que se tomen en cuenta tanto los objetivos del profesor como las expectativas y necesidades del grupo, para que todas las partes se sientan incluidas en la propuesta final, estimular la motivación del grupo; asegurar su compromiso en el sentido de que pondrán su máximo esfuerzo para alcanzar las metas que fueron definidas de manera conjunta, y sentar las bases de una organización sólida, sobre la cual se construirá el resto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La manera de realizar esta actividad es muy sencilla, pero muy delicada ala vez.

En plenario, sentados en círculo, el profesor pide a cada uno de los equipos que expongan su opinión sobre el programa (en qué medida sienten que responde a sus expectativas), así como sus sugerencias para modificar, completar o enriquecer algún aspecto del mismo.

El profesor anota en el pizarrón estas sugerencias. Puede optar por discutirlas y acordarlas una por una, conforme se presenten. o por pedir que se presenten todas y discutirlas y acordarlas al final de una manera más integrada. Si el grupo es grande, es preferible la segunda opción, ya que evita que, por falta de tiempo, quede alguna propuesta interesante sin discutir. Lo delicado de esta actividad reside en la actitud interna del profesor. Para que este plenario de acuerdos tenga todo el efecto que se espera de él. el profesor debe estar convencido de su importancia, debe darle a cada alumno y a cada propuesta la atención que se

merece, y debe estar dispuesto a modificar la propuesta inicial, siempre y cuando no ponga en peligro el logro de los objetivos de aprendizaje. Si el profesor no tiene esa actitud interna de apertura, respeto, receptividad y aceptación, los alumnos interpretarán esta actividad como una manipulación, como un querer "darles atole con el dedo", y los resultados serán contraproducentes. En vez de tener un grupo más comprometido se tendrá un grupo con mayor animadversión hacia el curso y hacia el profesor.

La preocupación de algunos profesores, cuando les planteamos estas ideas, es que los alumnos puedan llegar a sugerir cambios o modificaciones que echen por tierra completamente la propuesta del profesor y que sugieran cosas imposibles de aceptar, motivadas únicamente por la ley del menor esfuerzo.

Nuestra experiencia ha sido que los alumnos casi nunca tocan o tratan de modificar los aspectos de fondo del curso (objetivos y contenidos), ya que se consideran ignorantes al respecto (por eso toman el curso, porque no saben sobre el tema), y sus sugerencias se inclinan más a aspectos de normatividad externa: horarios, faltas y retrasos, porcentajes de calificación, número y fechas de exámenes a presentar y/o de trabajos a entregar, mecanismos para otorgar la calificación, etcétera.

En estos casos, algunos profesores tienen la costumbre de rechazar de inmediato cualquier idea que sea diferente a las suyas, simplemente por ser diferente. Hay que evitar esta actitud y estar abiertos a las propuestas que presenten los alumnos.

Podemos entender este plenario de acuerdos como una sesión de negociación, en la que están involucradas tres panes: por un lado, la institución, las normas académico-administrativas, el plan de estudios vigente; por otro, el profesor, como experto en el tema, con su propuesta de trabajo, y por último, los alumnos, con sus expectativas y necesidades, y con su experiencia (más o menos larga) como alumnos.

Como toda negociación, ésta se puede entablar con una actitud de "ganar-perder" (sólo una parte gana y la otra pierde; si el otro gana, yo pierdo) o con una actitud de "ganar-ganar", en donde la preocupación principal de los involucrados es que todos consigan al máximo sus objetivos e intereses particulares.

Con una actitud "ganar-perder". el profesor sentirá como una derrota cualquier concesión que haga a los alumnos, y éstos se sentirán defraudados ante lo que interpreten como imposiciones del profesor, quien en última instancia, tiene el poder en sus manos.

Con una actitud "ganar-ganar", el profesor podrá evaluar objetivamente las propuestas de los alumnos, negociar con ellos cuando pongan en riesgo algunos de

los aspectos fundamentales del curso (como los objetivos de aprendizaje) y aceptarlas cuando están encaminadas al mismo fin. Los alumnos sabrán aceptar lo que no se puede cambiar y orientarán sus propuestas a lo que sí se puede cambiar.

Si al aceptar una modificación propuesta por los alumnos (respecto, por ejemplo, de los horarios, el manejo de faltas y retrasos, el número de exámenes o trabajos, el porcentaje con que cada uno de ellos se tomará en cuenta para la calificación final, etcétera) se consigue que éstos se sientan tomados en cuenta y, por tanto, se comprometan a trabajar más activa y responsablemente para el logro de los objetivos, entonces podemos hablar de una negociación en la que todos ganen.

A pesar de lo anterior, puede haber normas institucionales, reglamentos que el profesor no pueda romper o transgredir. En este sentido, el profesor representa a la institución dentro de esta negociación tripartita.

Como parte de este plenario, se deben establecer, también, los elementos necesarios para la organización operativa del trabajo durante el semestre o curso escolar.

Supongamos que el profesor definió, como parte de la metodología de trabajo, que los alumnos tengan que preparar en equipos y presentar exposiciones sobre determinados temas del curso. Este es el momento de organizar los equipos de trabajo, así como de definir los temas y las fechas en que se presentarán.

Ya sea que se trate de exposiciones ante el grupo o de presentación de investigaciones o trabajos escritos, se tendrán que definir aquí, además de la programación de las fechas, los criterios que se tomarán en cuenta para la evaluación de los mismos.

Tercera habilidad 51

En resumen, lo que se pretende es que no se empiece el curso sin que los alumnos sepan exactamente lo que se espera de dios, tanto en cantidad como en calidad de trabajo.

Prueba de diagnóstico

La última actividad del encuadre es la prueba de diagnóstico, cuyo objetivo explícito es conocer el nivel de conocimientos previos con que los alumnos llegan a nuestro curso.

Los objetivos implícitos de esta actividad son: sentar las condiciones para que los alumnos comprendan los contenidos propios del curso, al certificar que cuentan con los elementos teóricos previos necesarios para ellos. En caso de que no posean el nivel necesario, tener elementos objetivos para modificar el plan de trabajo, con

el fin de suplir por lo menos las carencias más importantes. Por último, involucrar a los alumnos como los más interesados en su propio proceso de aprendizaje. y que asuman conscientemente esa responsabilidad.

La manera de realizar esta actividad es, también, muy sencilla, pero exige una preparación cuidadosa por parte del maestro.

El primer paso es pedir a los alumnos que respondan la prueba de diagnóstico previamente elaborada por cl profesor. El segundo paso consiste en corregir junto con los alumnos esa prueba y calificarla. El tercero, en evaluar el nivel de conocimientos previos del grupo y tomar decisiones en cuanto a modificar o no el plan de trabajo.

Aunque se explica aquí como la quinta actividad del encuadre, puede empezar a aplicarse (por lo menos en su primer paso) aun antes de la técnica de presentación. El segundo paso (corrección y calificación) puede aplicarse paralelamente al análisis de expectativas; ya que, al darse cuenta de sus posibles deficiencias, los alumnos se vuelven más conscientes de la importancia del curso. Por último, el tercer paso (evaluar y tomar decisiones) puede hacerse junto con el plenario de acuerdos.

El aspecto clave de esta actividad reside en la elaboración de la prueba que se aplique a los alumnos.

Una queja muy común entre los profesores es que sus alumnos no avanzan en su clase porque no llegan a ella con el nivel de conocimientos previos requerido. En lugar de hacer algo para superar esa situación, le echan la culpa al maestro del curso anterior, o a la escuela de donde provienen sus estudiantes, y al tener alguien a quien culpar sienten aliviada su conciencia, y continúan con su programa, esperando que por lo menos algunos alumnos alcancen los objetivos.

Cada materia exige diferentes conocimientos, habilidades y destrezas previas, sin las cuales no es posible avanzar al ritmo que el profesor desearía. Cada profesor conoce, por experiencia, cuáles son esos conocimientos, habilidades y destrezas que exige su materia y que debieron ser adquiridos en cursos anteriores. Hacia esos aspectos importantes hay que orientarla prueba de diagnóstico. Pueden ser sólo dos o tres, o hasta 10. No importa si es breve o extensa: lo importante es que sirva para evaluar si los alumnos están capacitados o no para aprovechar al máximo la materia que están a punto de empezar.

En este sentido, diferimos de la tendencia tan arraigada en algunas instituciones educativas, de elaborar la prueba de diagnóstico con base en los conocimientos que el alumno deberá manejar al finalizar el curso. Es evidente que, sise plantea así, los alumnos obtendrán en esta prueba calificaciones bajas o reprobatorias, ya

que están en este curso precisamente porque no saben, porque necesitan aprender acerca de esos temas. Cuando se diseña de esta manera, la prueba de diagnóstico sirve, ciertamente, para comparar el nivel de conocimientos que los alumnos tienen al término del curso, con los conocimientos que traían al inicio del mismo. Así, la prueba de diagnóstico se convierte más en un instrumento de medición de la efectividad del curso, pero pierde su sentido y utilidad originales: certificar si los alumnos llegan a nuestro curso con el nivel de conocimientos adecuado.

En relación con la manera de redactar y presentar esta prueba, insistimos en que eso es lo de menos. Puede tener la forma de un examen de opción múltiple, o consistir en preguntas abiertas, o en completar frases a medias, o en correlacionar columnas, etcétera. Lo que importa es que sirva para evaluar lo que se quiere: si nuestros alumnos están preparados para comprender lo que vamos a tratar en el curso.

Al aplicar esta prueba es importante que el profesor explique claramente su objetivo y que indique que no repercutirá en la calificación del curso.

El corregir y calificar la prueba junto con los alumnos contribuye a que éstos tomen conciencia de su nivel de conocimientos, y a que se asuman como la parte más interesada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Antes de terminar la explicación de esta habilidad (Desarrollo del encuadre), es conveniente hacer una última indicación acerca de la duración del mismo.

Si sumamos el tiempo que nos llevaría desarrollar las cinco actividades mencionadas, tendremos una duración global de entre cuatro y seis horas, dependiendo de la manera como cada profesor decida llevarlas a cabo. Algunos profesores objetarán, seguramente, que "es perder mucho tiempo en introducciones inútiles, y que no pueden darse ese lujo porque tienen un programa muy extenso".

Si a estas alturas del presente trabajo, el lector aún siente esta objeción interior, es porque no ha comprendido la orientación básica que deseamos enfatizar o porque, habiéndola comprendido, no está de acuerdo con ella.

Tercera habilidad 53

Recordemos un principio básico de administración que se aplica a esta técnica del encuadre.

A dos equipos se les encarga el mismo trabajo. El primero de ellos empieza a trabajar inmediatamente, de manera acelerada, atropellada, desorganizada. "para no perder tiempo". Sobre la marcha experimentan los efectos de este apresuramiento, al sentir la falta de coordinación entre los integrantes del equipo,

la falta de previsión de aspectos importantes, la repetición inútil de algunas actividades, el retraso que resulta como efecto de estas imprevisiones, etcétera.

El segundo equipo, por el contrario, dedica un par de horas a organizarse, a prever posibles situaciones, a definir responsabilidades y tiempos para cumplirlas, a establecer mecanismos de comunicación y coordinación, etcétera. El resultado es que. a pesar de esta "pérdida de tiempo" (o precisamente gracias a ella), el segundo equipo termina su trabajo mucho antes que el primero y de una manera más profunda y completa.

Este principio de administración ("organízate antes de empezar a trabajar") que se aplica a toda actividad humana, se cristaliza, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la técnica del encuadre.

¿Qué cantidad de tiempo vale le pena dedicarle al encuadre? Nuestra respuesta es muy sencilla: entre el 10 y el lS por ciento del tiempo total del que se dispone para el curso. Por ejemplo, si es un curso semestral de 15 semanas de duración y se tienen dos clases por semana, para un total de 30 clases, vale la pena dedicar al encuadre tres o cuatro sesiones.

En el cuadro de la página 38 se ilustra cómo un profesor planeó su encuadre en tres sesiones de trabajo, dentro de un curso pan el que disponía de 30 horas de clase al semestre.

El tiempo que se le dedique al encuadre es realmente una inversión, cuyos frutos se notarán de forma inmediata y a lo largo de todo el semestre escolar, en la manera en que los alumnos asuman su responsabilidad como estudiantes.

Cuarta habilidad

Diseñar e instrumentar actividades de aprendizaje y de evaluación de los aprendizajes

Una vez terminado el encuadre, inicia el curso formalmente, es decir, se empiezan a trabajar los contenidos temáticos del curso. A partir de este momento, y hasta el final del semestre o curso escolar, la función del profesor se realizará mediante la instrumentación de actividades de aprendizaje y de evaluación del aprendizaje, las cuales diseñó previamente, al hacer la planeación didáctica de las unidades temáticas.

Asimismo, es posible que, como resultado del encuadre (de los datos que obtuvo acerca de las características de su grupo y del plenario de acuerdos que sostuvo con ellos), haya modificado de alguna manera aquel diseño inicial. Sin embargo, debido ala importancia del diseño adecuado de estas actividades para el proceso

de enseñanza-aprendizaje, hemos dedicado un apanado exclusivo al desarrollo de esta habilidad.

Las formas o estilos de docencia determinan, en primer lugar, el nivel de profundidad con que se asimilan los contenidos y. en segundo lugar, el tipo de aprendizajes formativos que adquiere el alumno. Cuando hablamos de las formas o estilos de docencia, nos referimos a la manera de trabajar del profesor, al vínculo que establece con sus alumnos, al tipo de actividades de aprendizaje que instrumenta y a su manera de evaluar el proceso y de calificar a sus alumnos.

Los propios alumnos son expertos en catalogar a sus profesores según su manera de ser y de trabajar. "Este es muy barco: aquél es muy exigente. Con este profesor no aprendes nada, pero te diviertes mucho ya que es 'pura botana': aquél es muy serio y estricto, pero aprendes mucho. Éste no prepara sus clases, sino que llega a ver que se le ocurre; aquél es muy sistemático y organizado, desde el primer día sabemos qué vamos a ver y cuándo. Este es muy irresponsable, falta cuando quiere y nunca terminamos el programa; aquél nunca falta, nos trae a marchas forzadas, pero vemos muy bien todos los temas. Para pasar con este profesor, sólo tienes que estudiar tus apuntes unos días antes del examen: con aquél, tienes que hacer lecturas, reportes y trabajos escritos", etcétera.

A través de su manera de ser y de trabajar, el profesor manda a sus alumnos continuos mensajes que ellos reciben y aprehenden. Se predica con el ejemplo, y el profesor está en una especie de aparador, a la vista de todos sus alumnos. Así que, además de la materia que imparte, también enseña ciertos valores, cierta ideología, cierta disciplina, modos de ver y enfrentarla vida, formas de trabajar y de relacionarse, etcétera. Esto es así, aunque el profesor no se dé cuenta de ello.

Lo que pretendemos en este capítulo es, precisamente, que el profesor tome conciencia de la estrecha relación que existe entre su forma de trabajar con los alumnos y el tipo de formación que éstos reciben. Asimismo, que sea capaz de manejar y orientar esta realidad hacia el logro de los objetivos formativos que se planteó al hacer su planeación didáctica.

Diseño de actividades de aprendizaje

l. Cuando el profesor utiliza la técnica expositiva, desarrolla en sus alumnos dos habilidades: atender y entender una exposición tipo conferencia, y hacer apuntes de clase.

Por otro lado, en un examen de tipo tradicional, se mide (porque calificar es medir) la capacidad de retención, memorización y repetición (aunque sea momentánea) de ciertos contenidos.

La técnica expositiva es muy efectiva para cumplir el primer nivel de los objetivos informativos de aprendizaje: dar a conocer información nueva a los alumnos. Pero es ineficaz para lograr los otros dos niveles de los objetivos informativos (comprender y manejar) y más aún para lograr los objetivos de tipo formativo.

En la didáctica tradicional, la mejor manera de calificar la adquisición de conocimientos transmitidos a través de la exposición era (y continúa siendo) el examen tradicional. Sin embargo, cuando éste se utiliza como único mecanismo para evaluar y calificar, puede resultar una medida poco objetiva, ya que la calificación adjudicada puede llegar a depender de circunstancias externas o ajenas al aprendizaje.

Así, tenemos al alumno que flojeó durante todo el semestre, pero que sacó 10 en el examen final, porque tuvo la suerte de que le preguntaran el único tema que se sabía: por otro lado, tenemos al alumno aplicado que reprobó, porque el día del examen se puso demasiado nervioso.

Cuarta habilidad 57

En cambio, cuando el profesor utiliza otras actividades o técnicas de enseñanza-aprendizaje, así como otros mecanismos para la evaluación y la calificación, propicia que sus alumnos desarrollen otro tipo de habilidades y que adquieran otro tipo de aprendizajes.

2. Cuando el profesor pide a sus alumnos que lean por su cuenta un material, propicia el desarrollo de la habilidad para leer y comprender un texto (hay alumnos que terminan su carrera sin haber leído ningún libro completo).

Luego les pide una síntesis escrita de lo leído, así propicia el desarrollo de habilidades para resumir y redactar correctamente y con buena ortografía. Y si, además de la síntesis, les pide una crítica de lo leído, con su opinión personal respecto del tema, propicia el desarrollo del pensamiento crítico y la habilidad para clarificar y redactar sus ideas personales.

Estas lecturas, con sus correspondientes reportes, contarán para la evaluación y la calificación. Lo cual supone que el profesor leerá y corregirá los reportes (aun la ortografía y la presentación externa), y retroalimentará a sus alumnos para que corrijan las fallas que hayan tenido.

3. Cuando el profesor hace equipos de trabajo para preparar y presentar exposiciones en clase, propicia el desarrollo de otras habilidades: lectura y comprensión de lo leído, estructuración de una exposición, trabajo en equipo, elaboración del material de apoyo para la exposición y hablar en público. Si los alumnos no han practicado antes estas habilidades, la primera vez que expongan

un tema les saldrá muy mal. Pero con la retroalimentación del profesor y de sus propios compañeros, la segunda vez lo harán mejor y. así, hasta que lo hagan perfectamente.

Por supuesto, estos esfuerzos se tomarán en cuenta como parte de la evaluación y de la calificación.

4. Cuando el profesor, una vez explicada la teoría y hecha una demostración práctica, encarga a sus alumnos la resolución de un problemario, o la realización de una práctica o de un experimento, con su correspondiente reporte, propicia el desarrollo de otras habilidades: comprensión a fondo de los principios teóricos y de sus implicaciones (y no sólo retención memorística de éstos); capacidad de transferencia de los mismos principios a diferentes situaciones; habilidad para aplicar la teoría en la práctica y. por tanto, de integrar ambos campos.

Estos problemarios, prácticas o experimentos se considerarán para la evaluación y la calificación, lo cual implica, por supuesto, que el profesor revise los trabajos y reportes de sus alumnos, y los retroalimente para corregir sus errores.

5. Cuando el profesor pide a sus alumnos la realización de una investigación (.sea teórico-bibliográfica o aplicada) y la presentación de los resultados en un trabajo escrito al final del semestre, propicia el desarrollo de otro tipo de habilidades: diseñar un proyecto de investigación, buscar bibliografía, elaborar hipótesis de trabajo, diseñar mecanismos para ratificarlas o refutarlas, diseñar instrumentos de captura de información, analizar los datos obtenidos, estructurar las conclusiones, fundamentar las mismas y redactar el repone final.

Estos esfuerzos y sus resultados serán considerados por el profesor para la evaluación y la calificación. Lo cual implica, por supuesto, el trabajo de asesoría durante el proceso de investigación, así como la lectura, revisión y corrección de los reportes finales y la retroalimentación al alumno para corregir sus errores.

6. Cuando el profesor utiliza en clase, de manera sistemática, la técnica de discusión de temas en grupos pequeños o equipos de trabajo, propicia el desarrollo de otro tipo de habilidades: trabajo en equipo, comunicación, saber escuchar a los demás, respetar las posiciones de los compañeros, expresar las propias ideas, modificar los esquemas propios en función de las aportaciones de los demás, estudiar y aprender en grupo, etcétera.

La participación activa en estas sesiones de discusión grupal contará para la evaluación y, de alguna manera, también para la calificación. Decimos "de alguna manera' porque aquí interviene la apreciación subjetiva del profesor acerca del

tipo de participación de cada alumno. A pesar de esta subjetividad, recomendamos que en la calificación final del curso se asigne un porcentaje (un cinco o 10 por ciento) a la calidad de la participación del alumno en las actividades grupales y. en general, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

7. Cuando el profesor se preocupa por la integración del grupo total y/o por la integración de equipos de trabajo, y realiza algunas actividades para lograrla (sea dentro del programa o extraclase), propicia que sus alumnos desarrollen el espíritu de colaboración y de trabajo en equipo. la capacidad para establecer los objetivos comunes por encima de los intereses particulares, la conciencia o sentimiento de autorrealización a través de los logros y las metas alcanzadas con el esfuerzo conjunto, la habilidad para negociar cuando se trata de armonizar propuestas o puntos de vista diferentes o contrapuestos, etcétera.

De la misma manera que en el punto anterior, los esfuerzos realizados y los frutos alcanzados en esta línea serán considerados por el profesor para la evaluación y la calificación.

A continuación presentamos una tipología de las técnicas de enseñanza-aprendizaje, en la que se podrán encontrar muchas actividades como las que acabamos de mencionar. Se han incluido todas bajo el concepto de técnicas, ya que si el profesor recurre a determinado tipo de actividades de una manera constante y sistemática, éstas se convierten en su técnica de trabajo. Las hemos dividido en dos tipos: aquellas en que predomina el trabajo individual (ver cuadro inferior), y aquellas en que predomina el trabajo grupal (ver página 60).

A su vez, las primeras se dividen en técnicas centradas en el profesor y técnicas centradas en el alumno. Las técnicas de trabajo grupal se dividen, también, en dos: técnicas centradas en la tarea y técnicas centradas en el grupo. (Véanse anexos y bibliografía.)

Técnicas de enseñanza-aprendizaje orientadas al trabajo individual

1. Centradas en el profesor:

- Exposición.
- Resolución de problemas en el pizarrón.
- Demostración (para trabajos prácticos).
- Conferencia.

2. Centradas en el aluno:

- Preparación de un examen (con guía o sin ella).

• Lectura de material específico.

• Búsqueda de bibliografía sobre un tema, y lectura de la misma.

• Presentación de fichas bibliográficas.

• Presentación de reportes de lectura. o síntesis del material.

• Comentarios o críticas a lo leído.

• Respuesta a un cuestionario.

• Resolución de problemas.

• Realización de prácticas.

• Realización de experimentos.

• Presentación de repones de prácticas o experimentos.

• Aplicación de cuestionarios a otras personas.

• Realización de entrevistas.

• Redacción de ensayos breves.

• Preparación y presentación de exposiciones.

• Desarrollo de investigaciones más amplias, que duren un semestre o un año escolar. • Resolución de casos.

Habilidades básicas para la docencia

Técnicas de enseñanza-aprendizaje orientadas al trabajo grupal

60

1. Centradas en la tarea:

• Esquema básico de todo trabajo grupa!:

Preparación individual (fuera del aula).

Trabajo en equipos o grupos pequeños.

Sesiones plenarias.

• Debate.

• Panel.

• Simposio.

• Mesa redonda.

• Rejilla. *

• Representantes. *

• Grupo de verbalización - grupo de observación.

• Concordar-discordar. *

• Jerarquización. *

• Philips 6-6.

• Corrillos o Grupos de discusión. *

• Estudio de casos.

• Incidente crítico. *

• Tres teorías.

• Seminario de investigación.

• En general, todas las técnicas de trabajo individual centradas en el alumno pueden servir de base para hacer trabajo y discusión grupal.

2. Centradas en el grupo: (se señala entre paréntesis un ejemplo de cada una de ellas)

• Presentaciones y rompimiento de hielo (Presentaciones progresivas). • Comunicación (Comunicación en uno y dos sentidos).

• Trabajo en equipo (Cuadrados de Bavelas). *

• Análisis de problemas (Mipps y Wors). *

• Toma de decisiones (la NASA). *

• Manejo de conflictos (Destrucción dcl mundo).

• lntegración afectiva (Sociograma).

• Valores e ideología (las Islas). *

• Liderazgos grupales (los Caballos). *

• Espíritu de colaboración (Bolsa de valores).

• Construcción de esquemas conceptuales (Concordar-discordar). *

• Técnicas para mejorar el estudio en equipo.

• Sociodramas o juego de papeles.

*En los anexos se presenta la descripción detallada de estas técnicas. Para mayor información consultar los libros citados en la bibliografía.

Cuarta habilidad 61

En el último capítulo de este libro, al presentar la habilidad para integrar y coordinar equipos y grupos de trabajo, daremos algunas orientaciones generales para el manejo de las técnicas grupales.

Diseño de actividades de evaluación de los aprendizajes

En el subtema anterior indicamos que todos los esfuerzos que realice el alumno deben ser considerados para la evaluación y la calificación. Ya que hemos puesto tanto énfasis en ellas, vale la pena aclararla diferencia que existe entre la evaluación y la calificación, así como la que existe entre éstas y la acreditación.

La acreditación

En primer lugar, la acreditación hace referencia a criterios de tipo académico-administrativo, mediante los cuales una institución educativa avala el título, diploma o constancia que se otorga a cada alumno, así como el tipo y nivel de la formación que dicho documento representa. Dicho de otra manera: cuando una institución educativa otorga un título, diploma o constancia, certifica que esa persona posee determinado tipo y nivel de formación. Para poder respaldar esta certificación, cada institución educativa establece determinados criterios de acreditación, es decir, requisitos mínimos sin los cuales el alumno no aprueba una materia y no se le acredita en su expediente escolar.

A nivel institucional, los criterios de acreditación más comúnmente utilizados son de dos tipos: cierto porcentaje de asistencia a clases y una calificación final mínima. De acuerdo con el nivel de exigencia de cada institución, varían los números asignados a estos dos criterios: 80 por ciento, 90 por ciento o hasta el 100

por ciento de asistencia; calificación mínima aprobatoria igual a seis, a siete o hasta ocho. En algunas instituciones educativas, estos criterios se establecen de manera oficial y estandarizada, mientras que en otras se delega en el profesor la responsabilidad (y la autoridad) para definir los criterios que regirán en su clase. Aun cuando existan criterios institucionales, el profesor puede agregar otros que respondan a la metodología de trabajo que ha decidido seguir.

Mientras que la acreditación es de carácter académico-administrativo, la evaluación y la calificación revisten un carácter puramente académico: es decir, se refieren al tipo y nivel de los aprendizajes logrados, aunque cada una lo hace de diferente manera.

La evaluación y la calificación

Por un lado, la evaluación implica una valoración, un juicio de valor; por otro, la calificación implica una medición, una cuantificación. Mientras que la valoración se refiere a la calidad, la medición se refiere a la cantidad. Para valorar algo se pueden y deben tomar en cuenta aun los elementos de tipo subjetivo (opiniones, sentimientos. intuiciones), mientras que la medición hace referencia únicamente a elementos objetivos, susceptibles de ser observados y cuantificados.

A pesar de la gran diferencia existente entre estos dos conceptos, a menudo se les confunde. Es común escuchar a los profesores decir "hoy habrá evaluación", cuando lo que quieren decir es que aplicarán un examen. Asimismo, muchos profesores piensan que cuando han otorgado y entregado calificaciones ya terminaron el proceso de evaluación. Desgraciadamente, en la mayoría de las instituciones educativas se califica sin evaluar, es decir, sin juzgar y valorar la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje para mejorarlo continuamente.

Por otro lado, es posible acreditar y/o evaluar sin que existan calificaciones. Ejemplo de esto son los cursos de prerrequisitos de diversas instituciones de educación superior, los cuales no tienen calificación; simplemente son acreditados o no. Existen, también, cursos de actualización profesional (los llamados cursos de extensión), en los que se pide siempre la opinión de los participantes sobre el curso y sobre el instructor (una evaluación), pero no existe calificación.

Ciertamente, la calificación puede y debe ser un elemento significativo para la evaluación del proceso, pero no sustituye a esta última.

Una vez establecida la diferencia entre estos dos procesos, expondremos los criterios y mecanismos más adecuados para instrumentarlos.

Mecanismos, criterios y procedimientos para la calificación

Consideramos un error hacer depender la calificación total, de una única actividad académica, sea ésta el examen final o la presentación de un trabajo escrito. Esto por dos razones. La primera ya la habíamos expuesto: que, muchas veces intervienen circunstancias ajenas o externas al aprendizaje mismo que determinan o condicionan la calificación alcanzada. La segunda razón: porque con un sólo mecanismo el profesor logra medir únicamente un tipo de aprendizaje.

Si el profesor se ha propuesto en su plan de trabajo diversos objetivos informativos y formativos, la calificación debe procurar medir los aprendizajes logrados en todos ellos, y no sólo en alguno (por ejemplo, el examen de tipo objetivo mide únicamente la capacidad de retención y repetición de ciertos contenidos).

En la medida en que, para calificar, se utilice un mayor número de procedimientos y mecanismos, se superará el estatus de subjetiva, azarosa y parcial (y muchas veces, también, injusta) que la calificación suele tener. Veamos, pues, algunos de estos mecanismos.

El tradicional examen final puede ser oral o escrito. A éste es posible agregar los exámenes parciales que pueden ser, desde uno a mitad del semestre o curso escolar, hasta uno cada mes o al término de cada unidad temática.

Otros mecanismos que pueden agregarse a los anteriores e incluso llegar a sustituirlos, son los siguientes: presentación de una investigación o de un ensayo amplio al final del curso, de reportes bibliográficos, de varios ensayos breves a lo largo del semestre, resolución de problemarios y/o cuestionarios, exposiciones presentadas en clase, reportes de prácticas y/o experimentos, reportes de encuestas, entrevistas y/o trabajos de campo, la participación misma en las sesiones de trabajo, etcétera.

En general, todo esfuerzo que realicen los alumnos durante el curso como resultado de las actividades de aprendizaje instrumentadas, puede y debe ser calificado.

Los criterios para calificar deben ser decididos por cada profesor con base en su estilo personal y en su plan de trabajo. Los destinados a la calificación se refieren, en primer lugar, a los porcentajes de valor que se asigna a cada actividad realizada. Un ejemplo de esto puede ser el siguiente:

Examen final 40 %

Examen parcial 25 %

Reportes de lecturas 10 %

Trabajo escrito 20 %

Participación en clase 5%

Total 100 %

En segundo lugar, estos criterios se refieren a los aspectos que serán considerados para otorgar la calificación en cada actividad.

Por ejemplo: en la resolución de problemas se considerará tanto la exactitud del resultado final como el proceso seguido para obtenerla. En el trabajo escrito se apreciará la originalidad, el pensamiento personal y creativo, el que cuente con todos los elementos de un buen trabajo (portada, índice, presentación. introducción, desarrollo, notas de pie de página, conclusiones y bibliografía), así como la ortografía y la presentación externa.

En los reportes de investigación también se tomará en cuenta el rigor metodológico, la adecuación de la metodología seguida en relación con el tema de la investigación, la amplitud y cobertura de los datos obtenidos, etcétera.

Ahora veamos los procedimientos para otorgar la calificación, que también pueden ser diversos. El tradicional consiste en que el profesor califique; a éste se le pueden agregar otros dos: cada alumno se autocalifica, y el grupo califica a cada equipo de trabajo. Debido a lo novedoso o riesgoso que para algunos lectores puedan parecer estos dos procedimientos presentamos tres aclaraciones al respecto. La primera se refiere a las ventajas de utilizar este tipo de procedimientos: se elimina en gran medida el estatus de subjetiva y arbitraria que se le asigna (a veces con fundamento) a la calificación otorgada únicamente por el profesor y, sobre todo, se propicia el logro de uno de los objetivos formativos más importantes: responsabilizar al alumno de su propio proceso de aprendizaje.

La segunda aclaración es que con estos procedimientos no se corre el riesgo de que la calificación final dependa totalmente de la calificación que el alumno o el grupo se puedan asignar, ya que ésta se promediará, como un elemento más, a las otras calificaciones, para obtener el resultado final.

La tercera aclaración se orienta a describirla mejor manera de llevar a la práctica estos procedimientos.

La autocalificación debe efectuarse al final del semestre o curso escolar, con base en criterios claramente definidos: tareas entregadas, trabajos realizados, asistencia y puntualidad, participación activa en las sesiones de trabajo, etcétera. El alumno

debe asignarse una calificación para cada uno de estos aspectos y luego promediarlos para obtener su calificación personal.

Además, debe definirse con toda claridad y precisión la manera en que esta autocalificación se promediará o sumará a las otras para contribuir a la calificación final. No es lo mismo decir que la autocalificación se promediará con la calificación del profesor (pues, en este caso, cada una tendrá un valor del 50 por ciento), que decir que la autocalificación equivaldrá al 10 por ciento de la calificación final. En este último caso, si un alumno se asigna a sí mismo la máxima calificación, aumentará únicamente un punto en su calificación final. El riesgo de abuso no es muy grande, y vale la pena intentarlo por los efectos que se consiguen en, los alumnos.

El procedimiento de que sea el grupo el que contribuya ala calificación puede seguirse únicamente si se organizaron equipos de trabajo para preparar y presentar exposiciones en clase. Al término de cada exposición se pide a los equipos organizados que evalúen y califiquen al grupo expositor, con base en criterios claramente definidos. Por ejemplo: uso de recursos didácticos, amplitud y profundidad en el tratamiento del tema, claridad en la exposición, si hicieron presentación y conclusiones, si mantuvieron el interés de los participantes, si se consiguió el objetivo de aprendizaje, etcétera. El equipo que expuso se autoevalúa y autocalifica también.

Al pedir que los equipos evalúen las exposiciones presentadas se propicia que todos se fijen en los aciertos y en los errores, para repetir unos y evitar otros cuando les toque exponer.

Las calificaciones de todos los equipos se promedian para sacar la calificación final de la exposición; la cual, a su vez, integrará el 10, el 15 o el 20 por ciento de la calificación final del curso, dependiendo del criterio que el profesor haya seleccionado.

Como se ve, de esta manera se consigue la participación responsable de los alumnos y a la vez que éstos se sientan tomados en cuenta, sin que se corra el riesgo de que la calificación final dependa arbitraria y subjetivamente de ellos.

Importancia de la evaluación

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje tiene dos objetivos fundamentales, uno explícito y otro implícito.

El objetivo explícito es analizar en qué medida se han cumplido los objetivos de aprendizaje planteados (tanto los informativos como los formativos), para detectar posibles fallas u obstáculos en el proceso y superarlos. Se trata de detectar la

efectividad de la metodología de trabajo en función del logro de los objetivos de aprendizaje. En caso de

detectar fallas, la evaluación servirá para orientar las modificaciones que se hagan a esta metodología de trabajo con el fin de mejorarla.

El objetivo implícito de la evaluación es propiciar la reflexión de los alumnos en torno a su propio proceso de aprendizaje para lograr un mayor compromiso con él. Se trata de que se hagan cargo, responsablemente, de su propio proceso de aprendizaje.

Para lograr estos objetivos, la evaluación debe ser participativa, completa y continua.

1. Debe ser participativa, es decir, se debe hacer (por lo menos en parte) junto con los alumnos en cl salón de clases. Aunque la efectividad del proceso es responsabilidad del profesor, comparte esa responsabilidad con sus alumnos al momento de evaluados. Posteriormente, el profesor completará la evaluación que resulte de esta sesión, con un análisis personal más a fondo.

2. La evaluación debe ser completa, es decir, debe abarcar todos los aspectos importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto los de fondo (objetivos, contenidos, metodología, bibliografía, etcétera) como los de forma (manera de trabajar, organización grupal, acceso a bibliografía de apoyo, etcétera). En este mismo sentido, la evaluación comprende tanto los aprendizajes logrados como el proceso seguido para obtenerlos.

3. Por último, la evaluación debe ser continua, a lo largo del semestre o curso escolar, y no dejarse para el final del mismo. Si se deja para el final se pierde la posibilidad de corregir el proceso sobre la marcha; cuando se detecten las fallas, ya no habrá tiempo para corregirlas. Para evitar esto se recomienda realizar una evaluación por lo menos al término de cada unidad temática o bloque de contenidos. En este sentido, la primera evaluación es la más importante, ya que permitirá detectar fallas, errores, omisiones u obstáculos a tiempo y corregirlos para el resto del curso escolar.

Criterios, momentos y procedimientos para la evaluación

Respecto de los criterios para realizar la evaluación, podemos indicar las siguientes preguntas como guía:

I . ¿Se han cumplido los objetivos de aprendizaje planteados hasta el momento, tanto los informativos como los formativos? ¿Hemos aprendido lo que se esperaba? ¿Qué sí y qué no?

Un indicador importante para responder esta pregunta son los resultados de los exámenes, así como las tareas y trabajos entregados por los alumnos y revisados por el profesor.

2. ¿A qué se debe lo anterior? ¿Cuáles son las causas?

Sc trata de encontrar tanto los factores o variables que hayan ayudado y favorecido el aprendizaje como aquellos que lo hayan frenado u obstaculizado.

3. ¿Qué medidas correctivas podemos tomar para incrementar la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje?

Estas medidas se podrán referir a los alumnos, al profesor, a la metodología de trabajo, a los materiales de apoyo o a cualquier otro factor que intervenga de manera decisiva en el proceso.

Cuarta habilidad 67 Respecto de los momentos y procedimientos más adecuados para realizar la evaluación, podemos indicar los siguientes:

I. Al término de cada unidad temática.

En este caso, el procedimiento más adecuado es plantear al, grupo, en sesión plenaria, las tres preguntas expuestas anteriormente. Si se aplicó ya un examen, o se encargaron y revisaron tareas o trabajos, se recomienda analizar sus resultados con los alumnos (corno respuesta a la primera pregunta), para de ahí pasar al análisis de las causas y a las propuestas de solución.

2. En cualquier momento en que el profesor detecte que sucede algo que ponga en peligro el logro de los objetivos de aprendizaje.

En este caso no es conveniente seguir las tres preguntas anotadas sino simplemente señalar al grupo que se ha detectado una situación que entorpece el proceso de aprendizaje, y hacer un análisis de la misma, con el grupo en pleno para decidir cómo superarla.

3. En la última sesión del curso.

En este caso, el procedimiento más conveniente es pedir a los alumnos que respondan, por escrito, las tres preguntas planteadas anteriormente, indicándoles que sus observaciones servirán para mejorar el curso en los próximos semestres. Algunos profesores acostumbran solicitar a los alumnos que no anoten su nombre en la hoja en que respondan, con el fin de facilitar que expresen libremente su opinión, sin temor a posibles represalias.

4. Al término del curso, después de haber obtenido las calificaciones finales del grupo, y como una reflexión personal del profesor, que servirá para rediseñar o reestructurar su curso para el siguiente semestre. Es en este punto cuando el profesor se cuestiona si funcionó o no la planeación didáctica que diseñó antes de empezar el curso.

Este último momento de la evaluación es de vital importancia para el mejoramiento continuo de nuestra práctica docente. Para hacer este análisis, el profesor cuenta con un gran número de indicadores: resultados obtenidos en los exámenes (si un gran número de alumnos reprobó, es que no se consiguió el objetivo fundamental: aprender); los repones, tareas y trabajos entregados por los alumnos; la evaluación que les pidió en la última sesión de trabajo y. por último, su propia experiencia y sentimiento a lo largo del semestre o curso escolar.

Existe un quinto momento para la evaluación, que se sale del ámbito de trabajo del profesor tomado a título individual; pero, debido a su importancia, consideramos necesario incluirlo aquí.

5. Evaluación del programa de estudios institucional de la materia, la cual se realiza en el seno de la academia de profesores o en la coordinación de la carrera o del área, o cuando menos entre los profesores que imparten la misma materia. En esta evaluación, el cuestionamiento está dirigido a la importancia de la materia para la carrera de la que forma parte, a la pertinencia y actualidad de los contenidos que se incluyen en el programa. a la lógica con que están estructurados, a la importancia y factibilidad de los objetivos de aprendizaje que se plantearon, etcétera.

Para realizar esta evaluación institucional del programa de estudios, el procedimiento más adecuado es tener una reunión convocada exclusivamente para tratar este asunto, en la que participen todos los profesores que imparten

la misma materia, junto con los coordinadores o responsables institucionales. De esta reunión de trabajo debe resultar un programa de estudios institucional más actualizado y mejor estructurado, así como acuerdos básicos o lineamientos generales que deben seguir los profesores de esa materia.

Si se da la evaluación tal como se planteó en los párrafos anteriores, y si el profesor tiene una actitud abierta al cambio, estaremos en un proceso de mejoramiento continuo y de búsqueda de la excelencia académica.

Cuando decimos que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor, además de enseñar, también aprende, nos referimos no sólo a que aprende más sobre su

materia, sino sobre todo a que aprende cada día a ser mejor profesor, a propiciar cada vez más y mejores aprendizajes significativos en sus alumnos.

Sin un proceso de evaluación serio y sistemático, este aprendizaje puede no darse o darse de una manera deficiente.

Quinta habilidad

Integrar y coordinar equipos de trabajo y grupos de aprendizaje

A manera de introducción a este tema, presentaremos algunas aclaraciones respecto de la habilidad para integrar y coordinar equipos de trabajo y grupos de aprendizaje.

l. Nivel de profundidad con que se tocará el tema. La capacitación para la coordinación de grupos requiere de muchos elementos teóricos y de experiencias prácticas, tanto vividas como supervisadas. En algunas instituciones de educación superior existen diplomados y aun especializaciones orientadas, exclusivamente, a la coordinación de grupos.

En este capítulo se tratará el tema a un nivel introductorio, procurando proporcionar al lector los aspectos básicos para el trabajo grupal en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Orientación general de este capítulo. En el cuadro de la página 60 se presentó un listado de las técnicas de enseñanza-aprendizaje orientadas al trabajo grupal. Aquí proporcionaremos al lector una serie de orientaciones generales y sugerencias prácticas para instrumentar de manera efectiva estas técnicas. Además, en los anexos presentaremos una descripción detallada de algunas de estas técnicas, con el fin de que el lector interesado pueda aplicarlas más fácilmente.

3. Importancia del desarrollo de esta habilidad para lograr una mayor efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como el lector habrá notado, la propuesta metodológica de este libro se fundamenta, en gran medida, en el trabajo grupal. Podríamos decir que nuestra propuesta consiste, básicamente, en una didáctica grupal.

En efecto, muchos de los objetivos formativos que se explicaron en la primera sección no se podrían conseguir sino a través del trabajo grupal continuo y sistemático.

El encuadre que se desarrolla en las primeras sesiones (segunda habilidad) está planteado con base en actividades grupales. Para la elaboración del plan de trabajo en general, y de la planeación didáctica en particular (tercera habilidad), hemos propuesto al profesor que incluya técnicas y actividades tanto de trabajo individual

como de trabajo grupal. Por último, en la cuarta habilidad propusimos la instrumentación de un gran número de actividades grupales de aprendizaje y de evaluación de los aprendizajes.

Es el momento de presentar al profesor algunas pistas, orientaciones y sugerencias, tanto teóricas como prácticas, que le ayuden en la instrumentación de estas actividades grupales. Definición de conceptos

Grupos de aprendizaje

Cuando hablamos de grupos de aprendizaje, no utilizamos el término desde el punto de vista administrativo, que es como comúnmente se usa. Si se habla en términos administrativos, un grupo de clase es un conjunto de alumnos al que, por razones prácticas y organizativas, se le asigné un mismo salón para llevar determinada clase con tal maestro. En sentido estricto, éste no es un grupo sino un conjunto o conglomerado de personas.

Una de las tareas prioritarias del profesor que desea trabajar grupalmente con sus alumnos es convertir a este conglomerado de personas en un auténtico grupo de aprendizaje.

Para que un conjunto de personas se convierta en un grupo real, se deben dar una serie de condiciones. Remitimos nuevamente al lector a nuestro libro Grupos de aprendizaje, en cuyo capítulo III explicamos detalladamente estas condiciones. Para concretar este concepto, enlistemos brevemente las siguientes condiciones.

l. Debe existir un objetivo común que supere los intereses particulares y que sea asumido como objetivo por todos los participantes.

Este es un aspecto que se procura lograr desde las primeras sesiones del encuadre, y a lo largo de todo el curso.

2. La disposición de todos los participantes, o el deseo de trabajar cooperativamente, de integrar un grupo de trabajo.

Esta voluntad inicial se transformará, conforme avance el curso, en un sentimiento de pertenencia al grupo.

3. La existencia de redes de comunicación fluidas, libres, en todos los sentidos y en todos los niveles.

Esta es una condición indispensable para que se den las dos siguientes.

4. La existencia o construcción de un esquema referencial grupal), es decir, un lenguaje y un código comunes que se construyen a través del estudio en común, de las discusiones grupales, del análisis y elaboración de conceptos.

5. Que los participantes se conozcan, de tal forma que cada uno pueda hacer aportaciones para la tarea, en la medida de sus conocimientos, capacidades y habilidades.

Es decir, que los roles y funciones ejercidos por cada participante sean operativos y estén orientados hacia la tarea grupal).

6. Que el grupo se corresponsabilice de su proceso de aprendizaje.

Esto implica, por un lado, un sentimiento de responsabilidad, de que los resultados obtenidos dependerán de los esfuerzos del grupo para lograrlos; pero, por otro lado, exige que el grupo participe, de hecho y desde el principio del curso, en la toma de decisiones importantes para el desarrollo del mismo.

Será preocupación constante del profesor el procurar que se construyan en su grupo estas condiciones básicas.

Equipos de trabajo En la didáctica grupa) existen dos tipos de equipos de trabajo. Los primeros son los que se organizan en clase para discutir o trabajar un tema durante lapsos cortos de tiempo (20 minutos, 40 minutos). De acuerdo con la tarea que se realice, estos equipos pueden ser de cuatro a siete personas cada uno. Asimismo, se recomienda variar la forma de constituirlos, de tal manera que, a lo largo de un semestre o curso escolar todos los participantes hayan trabajado, en algún momento, con todos sus compañeros, para propiciar la integración del grupo total y evitar la división en subgrupos, que pueden llegar a ser antagónicos o demasiado competitivos.

Por el contrario, el segundo tipo de equipos de trabajo se organiza para todo el semestre o curso escolar, y su objetivo es realizar trabajos de mayor duración y profundidad. Estos equipos se reúnen fuera de las sesiones de clase para leer, estudiar, discutir, preparar exposiciones, desarrollar investigaciones o trabajos de campo, redactar ensayos o reportes, etcétera. En este caso, se recomienda que no haya en cada equipo más de cuatro personas, siendo tres el número óptimo. La razón es muy práctica: entre tres pueden organizarse y autocontrolarse más fácilmente. Cuando son cuatro o más integrantes, siempre habrá uno o dos que no trabajen cooperativamente y que, al final del semestre, simplemente añadan su nombre al producto presentado por el equipo, para obtener una calificación.

A estos equipos se les denomina también grupos pequeños, subgrupos, corrillos o grupos de discusión.

Plenarios o sesiones plenarias

Cuando hablamos del plenario (o de la sesión plenaria), nos referimos al trabajo grupal que se realiza con la totalidad del grupo. El trabajo ya no se lleva a cabo en equipos pequeños, sino que el grupo en pleno desarrolla una misma tarea.

Por lo general, los plenarios se desarrollan al estar el grupo sentado en forma de círculo, con el fin de que todos se puedan ver de frente.

Conviene aclarar que no toda sesión general es un plenario, sino sólo aquéllas en que se da un trabajo grupal, es decir, en que se propicia la comunicación abierta y la cooperación de todos los participantes. En este sentido, no podemos hablar de la exposición del profesor como un plenario, aunque se haga delante de todo el grupo, ya que en ella se da la comunicación sólo en un sentido (del profesor a los alumnos) o en dos sentidos (cuando el profesor permite preguntas y las responde), pero no se da la comunicación entre todos los participantes ni se tiene una tarea para la que se requiera la interacción grupal.

Posteriormente explicaremos los diferentes tipos de plenario que se pueden dar en una clase.

73 Las funciones del profesor

A lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor realiza una gran diversidad de funciones, asume diferentes roles o papeles con el fin de propiciar el aprendizaje en sus alumnos. Es conveniente que cl profesor distinga claramente cada función, ya que cada una de ellas tiene sus propios objetivos y se realiza de manera diferente. A continuación explicaremos las funciones del docente que consideramos más importantes. El profesor actúa

1. Como planificador, cuando prepara su semestre escolar, cuando elabora su plan de trabajo y cuando diseña su planeación didáctica.

2. Como organizador, cuando plantea a los alumnos la metodología de trabajo, organiza equipos, distribuye tareas, programa actividades y presentaciones, etcétera. El encuadre, por ejemplo, es una sesión de organización.

3. Como expositor, cuando presenta un tema nuevo a sus alumnos y cuando utiliza la técnica expositiva como instrumento para el aprendizaje.

4. Como orientador, cuando responde las dudas o preguntas de sus alumnos, cuando los guía y asesora en la realización de tareas y trabajos y cuando los retroalimenta sobre las fallas y los aciertos que tuvieron, etcétera.

5. Como coordinador, cuando dirige, orienta, controla y supervisa el trabajo que realizan los equipos pequeños y/o el grupo total.

6. Como moderador, cuando realiza una sesión plenaria con el grupo: indica el tema, la tarea y la metodología, da la palabra a quienes la solicitan, anota en el pizarrón las ideas sobresalientes y, antes de terminar, saca las conclusiones generales a que se llegó y clarifica los puntos pendientes por discutir.

Mientras que las primeras cuatro funciones (planificar, organizar, exponer y orientar) son comunes a todo profesor, las dos últimas (coordinar y moderar) son propias de aquellos profesores que han decidido trabajar de una manera grupal con sus alumnos, es decir, que han asumido una didáctica grupal) para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando expliquemos algunas técnicas o actividades grupales de aprendizaje, nos referiremos indistintamente al docente como profesor, como coordinador o como moderador.

Las técnicas grupales centradas en la tarea

El alcance general de estas técnicas es doble: propician y aceleran el logro de los objetivos informativos de aprendizaje, y permiten el logro de algunos de los objetivos de tipo formativo. Además, este tipo de técnicas estimula la motivación del estudiante, ya que al poder participar y discutir con sus compañeros. siente más ameno el proceso de aprendizaje.

En general, las técnicas grupales tienen tres momentos en su instrumentación:

I. Trabajo individual.

2. Trabajo en equipos.

3. Trabajo en plenario.

El trabajo individual

Cuando hablamos del "grupo" nos referimos a todos sus integrantes, sin distinguir individualmente a ninguno de ellos. El grupo no es un ente que exista por sí mismo, independientemente de sus integrantes. Son éstos los que conforman al grupo. El ser grupo se refiere, simplemente, a que entre sus miembros existe determinada estructura de relaciones que los enlaza estrechamente entre sí. Pero sin sus miembros, el grupo no existiría. Así, cuando decimos que "el grupo aprendió

mucho, el grupo avanzó bastante", no nos referimos al "grupo" como un ente en sí mismo, sino a sus integrantes como totalidad.

En última instancia, son los individuos los que aprenden, aunque en la didáctica grupal lo hacen a través del trabajo colegiado y del esfuerzo compartido. El trabajo grupal no sustituye al trabajo individual, lo acelera, lo enriquece, lo potencia. De aquí que aun en la didáctica grupal, el trabajo individual sea el cimiento en que se sustenta todo aprendizaje. Por eso, toda técnica grupa) debe iniciarse con un trabajo individual.

En el cuadro de la página 59 presentamos un listado de actividades que se pueden encargar a los alumnos para propiciar que trabajen la información propia del curso.

Algunas de estas actividades se pueden realizar durante la hora de clase; pero la mayoría están pensadas como tareas a realizar fuera de la escuela. Hay que tener presente que las técnicas grupales toman más tiempo para su desarrollo, por lo que no conviene desperdiciar el tiempo en actividades que se podrían realizar fuera de la sesión de trabajo.

El objetivo general de estas tareas individuales es doble. Por un lado, que el alumno trabaje la información recibida en clase, que la elabore, la analice, la comprenda a fondo con todas sus implicaciones (segundo nivel de los objetivos informativos) y aprenda a manejarla, a aplicarla en diferentes situaciones (tercer nivel de los objetivos informativos). Por otro lado, sirven para preparar el trabajo grupa) que se desarrollará en la sesión de clase, ya que si no hay un trabajo individual previo, los equipos de discusión perderán tiempo y no alcanzarán su objetivo.

Para encargar estas tareas o actividades fuera del aula, el profesor puede seguir algunos criterios. Veamos los que más certifican las cuatro condiciones básicas del aprendizaje significativo.

1. Deben estimular la motivación del alumno, para lo cual deberán estar relacionadas con aspectos significativos de su vida (pasada, presente o de sus ideales para el futuro). Mientras mejor conozca el profesor a su grupo, mas fácilmente podrá hacer estas relaciones.

La motivación es la primera condición para que se dé el aprendizaje significativo. El alumno que no quiere aprender, no aprende.

2. Deben ir más allá de la información presentada por el profesor. Ciertamente, para realizar la tarea que se le encargue, el alumno tendrá que repasar lo dicho por

el profesor; pero tendrá que ir más allá del simple repaso, y profundizar de alguna manera en la información.

La segunda condición del aprendizaje significativo es la comprensión adecuada de los temas y conceptos. Uno no aprende si no entiende lo que se ve en clase.

3. Deben propiciar la participación activa del estudiante. El alumno deberá buscar más información, leer, pensar, resolver, consultar, sintetizar, etcétera. La participación activa del estudiante es la tercera condición para que se dé el aprendizaje significativo. En la medida en que el alumno deje su papel de receptor pasivo y se convierta en un actor de su propio aprendizaje, éste se dará de manera significativa.

4. Deben tratar de integrar la teoría con la práctica, es decir, estar orientadas a la aplicación de los aspectos teóricos a situaciones prácticas, a problemas reales. Aunque esto no siempre es posible, se debe tener en mente como un ideal.

La cuarta condición para el aprendizaje significativo es la aplicación. En la medida en que el estudiante puede aplicar lo visto en clase, lo va a asimilar como parte de su acervo personal.

5. Deben preparar el trabajo grupal que se realizará en la sesión de clase. Para esto, el profesor debe tener claro, desde antes de encargar las tareas, el tipo de trabajo grupal que realizará.

Este punto no requiere mayor explicación, ya que, en mayor o menor medida, todo profesor está acostumbrado a dejar tareas a sus alumnos. Sin embargo, no todos utilizan una didáctica grupal en sus clases, por lo que dedicaremos un espacio mayor a explicar las actividades de tipo grupal.

El trabajo en equipos

Los objetivos generales de las actividades que se realizan en equipos o grupos pequeños dentro de la clase son los siguientes:

l. Continuar trabajando la información acerca del tema que se está viendo.

Esta información la expuso, primero, el profesor: la ampliaron los alumnos en el trabajo individual fuera de clase, y se consolidará, afianzará y profundizará en este momento.

2. Propiciar cierto grado de homogeneidad en el avance del grupo, en relación con el aprendizaje.

A través del trabajo grupal se colectivizan los conocimientos y se construye un esquema referencial grupal. De esta manera, disminuye el riesgo de que una parte del grupo se quede rezagada en el programa.

3. Propiciar el logro de aquellos objetivos formativos que se refieren al desarrollo de habilidades para el trabajo cooperativo y para la comunicación y discusión de las ideas propias.

Sin lugar a dudas, este es el momento más enriquecedor y más productivo del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la didáctica grupal, siempre y cuando se prepare y desarrolle adecuadamente y exista en los participantes un compromiso real para aprender grupalmente. Este compromiso se empieza a construir desde las primeras sesiones del encuadre.

Quinta habilidad 77

En las reuniones plenarias, la participación de cada alumno se ve reducida por el tamaño del grupo: mientras mayor sea el grupo, menos tiempo podrá hablar cada uno. Además, en los plenarios es común ver que únicamente tornan libremente la palabra entre el 35 y el 45 por ciento de los miembros del grupo, lo cual es natural pues no todos tienen la misma habilidad o confianza para expresarse en público; algunos sienten que pueden hacer el ridículo o simplemente piensan que lo que podrían decir no es interesante o que ya lo dijeron otros.

En los equipos de trabajo sucede lo contrario. Al estar integrados sólo por cuatro, cinco o seis personas, todos tienen tiempo de participar, de compartir sus ideas: se sienten más en confianza, en privado, sin temor a hacer el ridículo. Si alguien se equivoca y se lo hacen notar, lo acepta más fácilmente. La discusión es más fluida y se facilita el profundizar en el tema. También se propicia el que cada uno hable de sus experiencias personales, con lo que se logra una mayor integración entre la teoría y la práctica. Además, al ser pocos en el grupo, es más fácil que se organicen y se coordinen en función de la tarea.

Por todo esto decimos que el trabajo en equipos es el momento más productivo del proceso grupa) de aprendizaje. Para llevarlo ala práctica, el profesor debe tener claros los siguientes aspectos:

l. La tarea que pedirá a los equipos.

2. El producto que deben presentar al término de su trabajo.

3. El tiempo que les asignará para realizarlo.

4. El número de participantes de cada equipo.

5. La manera como integrará los equipos.

Explicaremos estos elementos mediante un ejemplo concreto.

Estamos en la materia "Administración de los recursos humanos", dentro de la carrera de Relaciones Industriales.

El profesor explicó, en la clase anterior, la importancia de un conecto reclutamiento de personal en toda empresa, así como las repercusiones negativas cuando éste no se realiza adecuadamente. Encargó a sus alumnos la lectura de un capítulo del texto que están siguiendo, aquél en que se describen los sistemas más actuales para realizar este reclutamiento. Les pidió, asimismo, que elaboraran un cuadro comparativo (semejanzas y diferencias) entre las tendencias explicadas en ese capítulo.

En esta sesión organizará grupos de discusión para profundizar en el tema. A los equipos les pedirá dos tareas: en primer lugar, poner en común y analizar los cuadros comparativos que elaboraron; en segundo lugar, que discutan los pros y los contras de cada uno de los sistemas de selección de personal analizados, con el fin de asumir una posición en relación con el que consideren más conveniente.

El producto que les pedirá para que presenten en el plenario es una decisión fundamentada acerca de por cuál sistema de reclutamiento se inclinan y por qué:

Dado que estas tareas implican un trabajo de análisis detallado, el tiempo que asigne a los equipos será de 45 minutos. Como nuestro profesor tiene clases de dos horas, piensa realizar en la misma clase el plenario. Si tuviera clases de 50 minutos, en una haría el trabajo en equipos y en otra realizaría el plenario.

El número de integrantes de cada equipo debe ser pequeño, para que puedan profundizar en el tema. Por ello, el profesor decide hacer subgrupos de cuatro personas. Si la tarea fuera menos complicada, tal vez hubiera pensado en equipos de cinco o seis personas cada uno.

En cuanto a la manera de integrar los equipos, nuestro profesor tiene tres opciones: hacerlos al azar, integrarlos con base en un criterio preestablecido o dejar que se agrupen como deseen.

Para hacerlos al azar hay que calcular, primero, el número de equipos de cuatro personas que se habrán de formar. Si el grupo es de 30 alumnos, saldrán siete equipos (dos de ellos con cinco personas); si es de 24, saldrán seis equipos. Luego, pide al grupo que se numere, en voz alta, del uno al seis (para formar seis equipos) o del uno al siete (para formar siete equipos). Todos los que se numeraron como "uno" estarán en el mismo equipo; los que se numeraron como "dos" integrarán otro; y así, hasta el seis o el siete, según el número total de equipos.

También se pueden organizar con base en algún criterio preestablecido. Por ejemplo: por áreas de interés, por edades, por sexos; o procurando que en todos los equipos haya tanto hombres como mujeres; o combinando a los alumnos más avanzados con los más rezagados, etcétera.

En cualquiera de estos casos, el profesor mismo puede formar los equipos, señalando a los alumnos cómo deben agruparse o puede, simplemente, indicarles los criterios ("formen grupos de cuatro personas y procuren que haya tanto hombres como mujeres en cada equipo") y dejar que ellos se agrupen como quieran.

En nuestro caso, el profesor decidió hacer equipos al azar y les pidió que se numeraran del uno al cinco para formar cinco equipos (el grupo total era de 26 alumnos, por lo que uno de los subgrupos quedó de seis personas).

Una vez hechos los equipos, el coordinador les indica las tareas que realizarán, lo que presentarán en el plenario y el tiempo con que cuentan para prepararlo. Mientras los equipos realizan su trabajo, el profesor debe supervisarlos y estar atento a lo que hacen, pero sin inmiscuirse demasiado para no interrumpirlos, sobre todo si ve que trabajan bien.

Quinta habilidad 79

A veces, algún equipo tiene dificultades y el profesor debe intervenir para aclararles la tarea, resolver sus dudas o presionarlos a que hagan lo que se les solicitó. A través de esta supervisión, el profesor se percata de quiénes trajeron el trabajo individual que les solicitó y quiénes no (sobre todo si no les pidió que lo entregaran por escrito). Hay que recordar que todo esfuerzo se califica, por lo que es necesario llevar control de la respuesta de cada alumno y retroalimentarlos al momento de la evaluación.

El trabajo en plenario

Existen diversos tipos de plenario, cada uno encaminado a lograr diferentes objetivos particulares. Sin embargo, los objetivos comunes a todos ellos son los siguientes:

1. Profundizar y aprender más sobre el tema.

2. Construir un esquema referencia) grupal, un lenguaje y un código comunes.

Los diferentes usos que se le pueden dar al plenario en el proceso de enseñanza-aprendizaje son los siguientes:

l. Plenario de información, para que cada equipo informe al resto del grupo los resultados de su trabajo. Este tipo de plenario es indispensable cuando cada equipo puede llegar a conclusiones diferentes acerca del mismo tema.

2. Plenario de discusión, para discutir y analizar el mismo tema que se trabajó en los equipos o para empezar a discutir un tema nuevo.

3. Plenario de complementación, para que el profesor aclare dudas, responda preguntas o complemente lo dicho por los equipos. Se trata de evitar errores en los conceptos y aclarar las dudas que hubiesen surgido.

4. Plenario de exposición, para recibir información nueva sobre el tema, sea por parte del profesor o de los mismos alumnos. Nos referimos aquí al uso de la técnica expositiva como parte de la estrategia para el aprendizaje grupal, y no tanto a la exposición como sistema único de enseñanza.

5. Plenario de acuerdos, para tomar decisiones y llegar a acuerdos que incumban a todos los participantes. El encuadre, por ejemplo, termina con una sesión plenaria de este tipo, en la que se establece un contrato de trabajo entre el profesor y sus alumnos.

En los plenarios, la función principal del profesor es la de moderarla sesión. En cuanto moderador, sus obligaciones son las siguientes:

1. Indicar la tarea a realizar, el procedimiento que se seguirá y el tiempo que se tiene para ello. 2. Plantear al grupo las preguntas adecuadas para estimular la participación de todos.

3. Dar la palabra a quienes la soliciten.

Aquí es importante que el moderador se guíe más por el sentido de la discusión que por el orden estricto en que se pidió la palabra. Para que la discusión tenga continuidad, a veces hay que dar la palabra a los que acaban de solicitarla en reacción a lo que un compañero dijo, en vez de concederla a los que habían levantado antes la mano, ya que, probablemente, éstos tratarán un aspecto diferente del tema. Se requiere la sensibilidad del moderador para detectar quiénes darán continuidad ala discusión y quiénes la orientarán por otro camino. A veces, también es conveniente ceder la palabra al tímido que la solicita por primera vez, aun antes que a los muy comunicativos que ya han participado varias veces, aunque éstos hayan levantado antes la mano.

4. Anotar en el pizarrón la esencia de las intervenciones, con el fin de construir un esquema con lo que dicen los alumnos.

Si los grupos han trabajado bien, ellos solos llegarán a más del 80 por ciento de lo que el profesor hubiera dicho en su exposición, aunque de una manera menos sistemática. Es función del profesor sistematizar lo que se dice y, posteriormente, complementarlo.

5. Propiciar que el grupo, antes de que termine la sesión, llegue a conclusiones o acuerdos, o él mismo haga una especie de síntesis final.

6. Realizar una breve evaluación de la sesión: qué se logró, qué faltó por discutir, qué cosas quedaron claras, cuáles quedaron pendientes de trabajar o profundizar más, etcétera.

Lo específico de cada técnica

Existe una gran variedad de técnicas grupales centradas en la tarea. (Véase página 60) Cada una de estas técnicas tiene su procedimiento, el cual ha sido probado por un gran número de docentes. Nos referimos, por ejemplo, a la Mesa redonda, a los Corrillos, al Philips 6-6, a los Grupos de discusión, a la Rejilla, al Concordar-discordar, a la de Jerarquización, etcétera.

En los anexos presentamos la descripción detallada de algunas de estas técnicas, las menos conocidas por la mayoría de los profesores. Además, en la bibliografía que se incluye al final de este libro, encontrarán varias obras sobre técnicas de trabajo grupal aplicadas a la educación.

Es importante anotar, sin embargo, el carácter de instrumento de estas técnicas. No son la panacea. no sirven para cualquier cosa ni para cualquier tema, ni con cualquier grupo.

Igual que el carpintero utiliza la herramienta más adecuada para el tipo de mueble que fabrica y el tipo de material que utiliza, también el docente debe saber seleccionar la técnica más adecuada en función de los siguientes criterios o variables:

I. Los objetivos que pretende lograr, tanto los informativos como los formativos.

Cada técnica propicia el desarrollo de diferentes habilidades en los alumnos.

2. La edad, la mentalidad y el nivel académico de sus alumnos.

3. El número de participantes. Hay técnicas más adecuadas para grupos pequeños y otras que se pueden utilizar en grupos numerosos.

4. El momento por el que atraviesa el grupo. Hay técnicas muy avanzadas, que requieren un entrenamiento previo de los alumnos.

5. El tiempo con que se cuenta. Algunas técnicas son rápidas, mientras que otras requieren tres o cuatro horas de clase.

6. El tipo de salón y el mobiliario. Algunas técnicas requieren un acomodo especial que no se puede obtener en un salón ordinario o que tenga, por ejemplo, las bancas pegadas al piso.

7. Los recursos didácticos y materiales con que se cuenta. Algunas técnicas requieren materiales muy complicados o muy costosos.

8. La dificultad de la técnica y su propia capacidad para aplicarla. Hay técnicas muy sencillas, al alcance de quien tiene poca experiencia, y otras que requieren una instrumentación experimentada.

La práctica y la experiencia serán las que indiquen al profesor la técnica más adecuada para cada situación.

Asimismo, cada una de estas técnicas requiere ser preparada con diferente tiempo de anticipación. Existen algunas (como el Concordar-discordar, el Estudio de casos y la técnica de la Jerarquización) que no requieren preparación previa por parte de los alumnos, pero sí del profesor. Es él quien debe elaborar con tiempo la hoja con los reactivos, el caso o el problema. y sacar las copias necesarias (o escribirlos en hojas de rotafolio). Al llegar a la sesión se puede aplicar de inmediato la técnica.

Por el contrario, hay técnicas o actividades que requieren ser preparadas con más anticipación. Por ejemplo, si tenemos programada para el lunes 18 una sesión de grupos de discusión sobre un tema que requiere que los alumnos lean un material específico, hay que entregarles éste por lo menos una semana antes, en la clase del lunes 11. Si no vamos a entregar copias a todos, sino solamente el original para que ellos mismos lo fotocopien, entonces hay que entregárselos desde el lunes 4: de otra manera se corre el riesgo de que no tengan tiempo de sacar las copias necesarias, repartirlas y leerlas y, por lo tanto, los grupos de discusión no tendrán el efecto deseado.

Otras técnicas o actividades de aprendizaje requieren una preparación durante todo el semestre. Si, por ejemplo, vamos a pedir a los alumnos un trabajo de investigación, cuyo reporte se entregará al término del curso y servirá como evaluación final, se debe solicitar desde las primeras sesiones del encuadre. En ese momento se organizarán los equipos de trabajo, se definirán los temas de investigación y se señalarán los criterios de fondo y de forma con los que será evaluado el reporte final.

Por esto, es importante que el profesor defina toda su planeación didáctica antes de empezar el curso. Si no, corre el riesgo de que a mitad del semestre, piense que "hubiera sido bueno encargarles una investigación, pero ya no es tiempo: si se las hubiera pedido desde el principio..."

Los riesgos de las técnicas grupales centradas en la tarea

Las técnicas grupales no son mágicas ni funcionan de manera automática. Para lograr con ellas los objetivos buscados se requiere de una serie de condiciones, tanto por parte del profesor como por parte de los alumnos. Cuando estas condiciones no se dan se corren dos riesgos principales:

1. Perder el tiempo haciendo "como que trabajan", pero sin lograr un aprendizaje real y efectivo.

2. La obtención de conocimientos incompletos, conceptos falsos o erróneos.

Veamos a continuación las principales causas o razones por las que se puede caer en estas situaciones, así como algunas recomendaciones para evitarlas.

1. Los equipos no entendieron claramente lo que el profesor les solicitó. Se pusieron a trabajar en otra cosa que ellos creyeron que se les había pedido, y al final resultó que perdieron el tiempo inútilmente.

Recomendación: que los equipos no inicien el trabajo hasta que les haya quedado claro lo que se les pide. Una vez que estén trabajando, hay que supervisarlos de cerca para ver si en realidad, hacen lo que se les solicitó. En este sentido, los primeros cinco minutos del trabajo en equipo son los más importantes.

2. Los alumnos quieren trabajar en equipo, pero no saben cómo hacerlo. Pierden el tiempo porque actúan de manera desorganizada, sin atender aspectos básicos del trabajo en equipos.

Recomendación: dedicar parte de una clase a darles orientaciones prácticas para el trabajo en equipos, como por ejemplo: organizarse antes de empezar, designar a un coordinador y a un secretario, entender claramente la tarea que se les solicita, dividir el tiempo con que cuentan entre los diferentes puntos que tratarán, dedicar los últimos minutos del trabajo a sacar conclusiones, etcétera.

3. Se pierde el tiempo porque los alumnos no prepararon adecuadamente la sesión, no realizaron las lecturas solicitadas o no elaboraron las tareas que se les encargó. Recomendación: lo anterior puede deberse al poco tiempo de que dispusieron para hacer esas tareas fuera del aula. En este caso, el profesor debe aprender de la experiencia y. para la siguiente ocasión que realice trabajo en equipos, encargar la tarea preparatoria con suficiente tiempo de anticipación. Pero también puede deberse a que los alumnos no quieren realizar un esfuerzo mayor al que están acostumbrados. En este caso, el profesor debe establecer un mecanismo de control para certificar que se realizó la tarea encargada. Por ejemplo, recoger, al inicio de clase, los reportes de lectura, las respuestas al problemario o al cuestionario o lo que se les haya encargado, los cuales se considerarán para la calificación final. Con un grupo que no quiere trabajar, lo único que funciona es la presión por medio de la calificación.

4. Los alumnos están muy inquietos, juegan y bromean, no entran en razón, no realizan el trabajo que se pidió a los equipos.

Recomendación: puede tratarse de una situación especial o extraordinaria, debida a un evento que acaba de pasar o va a suceder en la institución. En este caso. lo mejor es platicar un rato con los alumnos acerca de ese hecho, con el fin de que liberen sus emociones. Una vez tranquilos, se podrá iniciar el trabajo en equipos. En caso de que no se trate de una situación especial, sino que esa sea la forma ordinaria de ser de los alumnos, lo único que puede hacer el profesor es presionarlos (con palabras o a través de su sola presencia) para que se concentren en el trabajo. Conviene caminar alrededor del salón y detenerse un poco junto a cada equipo para ver cómo trabaja. De ninguna manera es recomendable, en una situación como ésta, que el profesor "aproveche" esos momentos para terminar asuntos pendientes y, mucho menos, que se salga del salón para atender otras cuestiones, pues puede perder la relación de supervisión con los equipos y propiciar que éstos actúen más desordenadamente.

5. Uno de los riesgos del trabajo en equipos integrados para funcionar a lo largo del semestre, es que sólo uno o dos de los alumnos realicen todo el trabajo y que el resto de los participantes únicamente firme el reporte final para tener derecho a la calificación.

Recomendación: mientras mayor sea el número de alumnos que integran estos equipos, es más fácil caer en lo anterior, por lo que el número que se recomienda para constituirlos es de tres alumnos. Entre tres es más fácil que se organicen, se coordinen y se autocontrolen. Otra manera de evitar este riesgo es establecer mecanismos de control para certificar que todos los integrantes del equipo trabajen con la misma intensidad. Por ejemplo, el profesor podrá indicar que, en el

momento de exponer sus resultados en clase, él seleccionará al alumno que deba hacerlo. La calificación que se asigne ala exposición será la misma para todo el equipo y repercutirá en la calificación final.

6. Otro riesgo de las técnicas grupales es que el grupo se quede con conceptos falsos o erróneos, o que no se vean aspectos del tema que el profesor considere fundamentales.

Recomendación: para evitar lo anterior existen los plenarios de complementación, que ya explicamos. En ellos, el profesor presenta la información que les faltó a los equipos, corrige sus errores y aclara sus dudas. También se recomienda que, mientras los equipos trabajan, el profesor los supervise de cerca, para ver de qué manera discuten y elaboran los conceptos.

Asimismo, es conveniente que, una vez que los equipos expusieron sus conclusiones, el profesor les haga preguntas clave sobre los aspectos mis importantes del tema, para evaluar la claridad y profundidad alcanzada.

Por último, para aquellos temas básicos, centrales o más difíciles del curso, se recomienda que el profesor inicie con una exposición bien presentada. El trabajo que se realice en los equipos debe estar encaminado a profundizar esos conceptos y a analizar sus implicaciones.

Las técnicas grupales centradas en el grupo

Cuando el profesor utiliza una técnica centrada en el grupo, deja de lado, por un momento, el trabajo acerca de los contenidos del curso, para dedicarle atención al proceso por el que pasa el grupo.

Aunque cada una de estas técnicas tiene sus objetivos particulares, podemos decir que el objetivo común a todas ellas es desarrollar en los participantes actitudes y habilidades que los ayuden a integrarse más como grupo y a superar los obstáculos que se les presenten en la búsqueda de sus objetivos. La mayoría de estas técnicas tiene la forma de juego, por una razón estratégica.

Los principales problemas u obstáculos para el trabajo grupal surgen debido a las actitudes negativas de los participantes o a su falta de habilidad para el trabajo en equipo. Para el profesor, como observador externo del proceso grupal, es relativamente fácil detectar en sus alumnos estas actitudes negativas y/o estas deficiencias para el trabajo grupal. Sin embargo, para los alumnos es muy difícil ver en sí mismos esas deficiencias y, más difícil aún, aceptarlas.

En lugar de combatir el problema de frente, las técnicas de dinámica de grupos (como comúnmente se les llama) ponen a los participantes en una situación artificial de juego y diversión. Al no sentirse amenazados directamente, los

participantes se manifiestan tal como son, con sus actitudes reales, tanto las positivas como las negativas. Al aflorar éstas, es más sencillo analizarlas para superarlas.

Condiciones necesarias para aplicar las técnicas centradas en el grupo

Para poder aplicar alguna de las técnicas centradas en el grupo: se requieren tres condiciones necesarias:

1. Diagnosticar adecuadamente el momento por el que atraviesa el grupo; los obstáculos o dificultades que se presentan, así como las causas de los mismos.

2. Ser atinado en cuanto al tratamiento que le debe dar a esa situación para ayudar al grupo a superarla.

3. Conocer un número suficiente de técnicas, como para escoger entre ellas la que agilice mejor el tratamiento que se decidió utilizar. Hay que recordar que las técnicas no son la panacea, que no sirven para cualquier cosa, sino que cada una tiene objetivos específicos.

A continuación exponemos algunos ejemplos acerca de posibles situaciones grupales y del tratamiento que se les podría dar.

1. Inicio del semestre. El profesor ha realizado la primera actividad grupal y se ha percatado de que sus alumnos no tienen mucha experiencia para el trabajo en equipo. Tienen ganas de hacerlo y les interesa, pero no saben cómo organizarse, cómo coordinarse. Decide, por lo tanto, dedicar parte de la siguiente sesión a darles orientaciones prácticas para mejorar el trabajo en equipo: clarificar la tarea que se les pide. nombrar un coordinador y un secretario, llevar un orden para dar la palabra, tener en cuenta el tiempo asignado, saber escuchar, dar continuidad a la discusión, tratar de llegar a conclusiones y de concretar la tarea que se les solicité, etcétera.

Problema: los equipos no funcionan bien.

Diagnóstico: no saben cómo organizarse para trabajar en equipo.

Tratamiento: darles orientaciones prácticas para hacerlo.

2. Los equipos trabajan aparentemente bien, pero no son tan productivos como el profesor esperaba. Al observarlos y supervisarlos más de cerca, detecta, como posible causa, una actitud generalizada de velar cada quien por sus intereses particulares y no fijarse en los demás ni tener un espíritu de equipo. Decide, por

tanto, aplicar en la siguiente sesión una técnica que contribuya a desarrollar el espíritu de equipo y la atención a las necesidades de los compañeros. De las técnicas que conoce, decide aplicar la de construcción de cuadrados en equipo (la técnica se llama "Cuadrados de Bayetas". Para mayor información ver anexos). Problema: los equipos no son tan productivos como se esperaba.

Diagnóstico: actitudes egoístas y falta de espíritu de equipo.

Tratamiento: aplicarla técnica de los Cuadrados de Bavelas.

3. El profesor nota que el grupo funciona de manera integrada únicamente cuando trabaja en actividades extraacadémicas, pero cuando se trata de enfrentar una tarea académica no se interrelacionan ni se comunican adecuadamente. Interpreta, como posible causa, el sentimiento que algunos han expresado de que al trabajar en equipo se pierde mucho tiempo y que. por lo tanto, prefieren trabajar individualmente. Decide recurrir a la técnica de Mipps y Wors, para demostrar vivencialmente cómo, en equipo, se pueden lograr cosas que individualmente ninguno podría alcanzar. (Pam mayor información ver anexos.)

Problema: los equipos no son productivos ante tareas serias.

Diagnóstico: sentimiento de pérdida de tiempo al trabajar juntos.

Tratamiento: aplicar la técnica de Mipps y Wors.

4. El profesor percibe cierta división en el grupo. La causa es palpable: hay personas de diferentes creencias e ideologías, tanto religiosas como políticas, lo cual provoca que unos no puedan trabajar junto con los otros. Decide aplicar una técnica en la que se puedan analizar los valores de las personas, así como la manera en que éstos repercuten en la efectividad del grupo. De las técnicas que conoce, escoge la de las Islas. (Para mayor información, ver anexos.) Problema: divisiones en el grupo.

Diagnóstico: diferentes valores e ideologías entre los participantes. Tratamiento: aplicar la técnica de las Islas.

5. El profesor nota división en el grupo, y considera que la causa es la influencia que ejercen dos líderes sobre el resto del grupo. Algunos participantes han decidido seguir a uno de los líderes, y otros al segundo. Decide aplicar una técnica que ayude al grupo a detectar el tipo de liderazgo que se ejerce en el grupo y a analizar su influencia en la operatividad del mismo. Nuestro profesor piensa que la técnica de los Caballos es la más adecuada. (Para mayor información, ver anexos.) Problema: divisiones en el grupo.

Diagnóstico: influencia negativa de líderes.

Tratamiento: aplicar la técnica de los Caballos.

6. El grupo, en general, trabaja bien. Sin embargo, cuando ha sido necesario tomar decisiones por consenso, han tenido serios problemas. Fácilmente deciden por mayoría de votos, ya que se les dificulta discutir para llegar a acuerdos por consenso. Para superar esta situación, nuestro profesor decide aplicar una técnica, con el fin de propiciar que aprendan la manera de tomar decisiones por consenso y de que vean las ventajas de hacerlo así, sobre todo por el hecho de que todos estarán comprometidos con la decisión que se tome. El profesor considera que la técnica de la NASA es la más adecuada. (Para mayor información, consultar los anexos.)

Problema: dificultades para la toma de decisiones en grupo.

Diagnóstico: no saben tomar decisiones por consenso.

Tratamiento: aplicar la técnica de la NASA.

Basten estos seis ejemplos para clarificar las tres condiciones que expusimos como necesarias para aplicar alguna técnica centrada en el grupo: diagnosticar adecuadamente, ser atinado en el tratamiento que se debe seguir y seleccionar la técnica más adecuada para cada situación.

Orientación para a la aplicación de las técnicas centradas en el grupo

Cuando un profesor decide aplicar la didáctica grupal como método de trabajo con sus alumnos, automáticamente agrega una segunda función a su función básica de propiciar el aprendizaje de los estudiantes: ayudarles a aprender a trabajar en grupo, a aprender en grupo, a ser grupo.

Para explicar esto, utilizaremos el concepto de tarea con un significado diferente al tradicional. Cuando se habla de tarea, generalmente se entiende por tal el trabajo que se encarga a los alumnos para realizar en su casa. Aquí mismo le hemos dado este significado, en capítulos anteriores. Sin embargo, ahora utilizaremos el

término de tarea para significar la meta, el objetivo, la razón de ser del trabajo del grupo y/o del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así podemos decir que la tarea de los alumnos es aprender sobre el tema del curso, mientras que la tarea del profesor (su tarea explícita) es la de ayudarles a aprender sobre esa materia.

Si el profesor utiliza la didáctica grupal porque está convencido de que el aprendizaje es más significativo y duradero cuando se logra en grupo, entonces asume como tarea implícita el ayudar a sus alumnos a aprender y a trabajar como

grupo. Porque estas son habilidades que se pueden aprender y desarrollar. Se le llama tarea implícita (o parte implícita de la tarea), porque se supone como necesaria para poder lograr la tarea explícita, por lo menos dentro de una didáctica grupal.

El recurso principal con que cuenta el profesor para cumplir esta tarea implícita son las técnicas y las actividades centradas en el grupo. Éstas deben ser utilizadas, pues, con este objetivo primordial: ayudar al grupo a trabajar y a aprender como grupo, ayudarle a que se convierta en un auténtico grupo de aprendizaje.

El profesor debe estar atento para detectar, de manera inmediata, cualquier obstáculo que se le presente al grupo y hacer algo, no para resolverlo él directamente, sino para que el grupo analice el problema y decida lo que más le convenga para resolverlo. De esta manera, se deposita en el grupo la responsabilidad de su propio proceso y se va logrando que los alumnos se comprometan más con su aprendizaje.

Un aspecto importante es el momento por el que atraviesa el grupo. Como dijimos antes, para el profesor, como observador del proceso grupal, es relativamente fácil percatarse de lo que sucede en el grupo; pero para éste las cosas no siempre son tan evidentes. Si el profesor los retroalimenta, sin criterio alguno, con todo lo que él observa, se corre el riesgo de que no se entiendan o no se acepten sus observaciones. Es preciso ser didácticos para retroalimentar al grupo con lo que pueda asimilar y superar en cada momento, procurando que siempre avance en su proceso de desarrollo como grupo.

Los riesgos de las técnicas grupales centradas en el grupo

Es importante mencionar los posibles riesgos que pueden traer estas técnicas centradas en el grupo. Debido a que con ellas se propicia el surgimiento y análisis de los contenidos que, hasta entonces, habían permanecido latentes, se corre el riesgo de despertar ansiedades grupales que luego no se puedan manejar adecuadamente.

En los grupos, igual que en los individuos, existe el temor a la pérdida de lo ya alcanzado y al ataque por parte de objetos o personas amenazadores. Ante estas situaciones de temor o de ansiedad, el grupo emite conductas defensivas con las cuales mantiene alejados o bajo control a los objetos y/o personas que le producen esos temores. Cuando el profesor detecta que una situación de este tipo pone en peligro la efectividad del trabajo grupal y decide aplicar una técnica centrada en el grupo, corre el riesgo de romper esas conductas defensivas y poner al grupo, aunque sea provisionalmente, en una situación de fragilidad que le haga sentir indefenso.

Si el grupo no está preparado para trabajar sus conflictos, una técnica de este tipo puede fortalecer esas conductas defensivas, con lo que se lograría, únicamente, una agudización del problema. Es decir, al ser mayor su angustia y al no tener capacidad para soportarla, el grupo aumenta sus defensas: se escapa, racionaliza, proyecta, niega, ataca, etcétera. El efecto es que, para el grupo, el profesor se convierte en un elemento persecutorio al que hay que temer, ya que "le gusta atacarnos y amenazarnos". Pero si el grupo está preparado para analizar sus conflictos, si el profesor detecta el momento adecuado para hacerlo, entonces estas técnicas

pueden ser la mejor oportunidad para que el grupo crezca y se desarrolle superando sus obstáculos. De aquí la importancia de la sensibilidad del profesor para detectar el momento por el que atraviesa el grupo.

Otro riesgo que conviene tener presente es que el profesor no conozca suficientemente bien la técnica que pretende aplicar y que, por fallas en la instrumentación de la misma, no se alcancen los resultados esperados.

Hemos escuchado quejas acerca de que tal o cual técnica no sirve. "Yo traté de aplicarla, pero no me funcionó; por lo tanto, no sirve." La respuesta es simple: las técnicas son herramientas de trabajo que hay que saber cuándo y cómo utilizar; no sirven para cualquier cosa ni para cualquier momento. Si una técnica no logró los objetivos deseados, es porque no se eligió la adecuada para el momento y la situación en que estaba el grupo o porque, aun siendo la técnica adecuada, no se supo aplicar correctamente.

Dentro de la didáctica grupal), las técnicas y actividades de trabajo centradas en el grupo son las más difíciles de dominar y las que requieren de mayor capacitación por parte del docente. Nuestra recomendación es que se apliquen con muchas reservas y midiendo la capacidad propia para el manejo de situaciones grupales. Esta recomendación equivale, no a un aviso de "prohibido el paso", sino a uno de "precaución".

Existen dos caminos (no excluyentes entre sí) para capacitarse cada vez más en el manejo de grupos de aprendizaje. El primero son los cursos de formación docente para la coordinación de grupos y el manejo de la dinámica de grupos. El segundo es la práctica misma, los ensayos, las experiencias o experimentos que el propio profesor se permita hacer. En este último caso, es de vital importancia la supervisión de las experiencias por parte de expertos o, por lo menos, comentar las mismas con los colegas.

La condición previa para recorrer estos caminos es que el profesor esté convencido de la bondad de la didáctica grupa) como método de trabajo; de que, cuando se trabaja y aprende en grupo, el aprendizaje de tipo informativo es más

profundo, duradero y significativo y, además, se logran aprendizajes de tipo formativo: trabajar en equipo, comunicar sus ideas, escuchar las de los demás, reformular los propios esquemas conceptuales, respetar a los compañeros y ser solidarios y cooperativos.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos explicado las cinco habilidades que, desde nuestro punto de vista, son las básicas para la docencia. Posiblemente otros autores, con otros marcos teóricos, pongan énfasis en habilidades diferentes o coincidan con algunas de las que hemos expuesto, pero las expliquen y desarrollen de diferente manera, destacando más algunos aspectos que otros.

La docencia no es una ciencia exacta. La docencia es un arte. Como tal, está sujeta a diversas interpretaciones y manejos que pueden, en su momento, ser considerados como los más adecuados. Sucede lo mismo que en la pintura, la música, el baile, la escultura y las demás artes.

Cada profesor asume, a lo largo de su práctica profesional, un estilo propio de ser docente, de instrumentar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Existen algunas instituciones educativas que han implantado un estilo oficial, al cual debe ceñirse toda la planta docente. Quien desee trabajar en estas escuelas debe seguir ese estilo institucional. Sin embargo, en la mayoría de las instituciones de educación superior existe la libertad de cátedra, lo que significa que cada profesor puede y debe decidirla mejor manera de impartir su clase.

La propuesta que hemos presentado en este trabajo está fundamentada en una filosofía y unos valores referentes a la docencia. A manera de conclusión, explicitaremos algunos elementos de esta filosofía.

1. La función de la escuela, en general. y de las instituciones de educación superior. en particular, no es la de "informar", sino la de "formar" personas útiles a la sociedad. Los conocimientos teóricos son importantes, pero son más importantes las actitudes, los valores, las habilidades, la forma en que se utilicen aquellos conocimientos.

2. La función principal del profesor no es enseñar, sino propiciar en sus alumnos aprendizajes significativos. El profesor devenga su salario cuando consigue que sus alumnos aprendan significativamente.

3. Para lograr el aprendizaje significativo en los alumnos, se deben dar cuatro condiciones básicas: la motivación o el interés por el aprendizaje, la comprensión de lo que se estudia, la participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la aplicación de lo visto a situaciones de la vida real.

4. La didáctica grupal es un método de trabajo que satisface, en gran medida, estas cuatro condiciones básicas. Al estar fundamentada en el trabajo cooperativo, contribuye ala formación de valores y actitudes positivos; estimula la motivación, el interés y la participación del alumno; facilita la evaluación del proceso y. como resultado certifica la comprensión de los contenidos; por último, propicia la integración entre la teoría y la práctica y, como resultado, la aplicación de los contenidos a situaciones de la vida real.

5. El alumno es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, es quien le da a éste su sentido. Por lo mismo, debe ser el más interesado en el aprendizaje. Para lograr esto, el profesor debe darle su lugar, devolverle la responsabilidad que se le ha arrebatado por costumbre, cultura o tradición. El alumno debe participar activamente en la toma de decisiones respecto de su propio proceso de aprendizaje; ésta es la única manera de que aprenda a tomar las riendas de su vida intelectual, de su propia formación.

6. Aunque el aprender es algo que se debe tomar en serio, no es preciso estar serios para aprender; es decir, se puede aprender jugando, divirtiéndose, aprovechando la tendencia innata que todo organismo tiene para el desarrollo. Esa tendencia, tan palpable en los niños, desaparece conforme el muchacho es "domesticado" en la escuela. Vale la pena regresar al espíritu lúdico del aprendizaje.

7. Un profesor que actúa de manera independiente, al estilo de un francotirador, no logrará establecer un sello en la formación de sus alumnos. Estamos convencidos, como lo afirma el dicho popular, de que "una golondrina no hace verano". Por ello es preciso que se trabaje en grupo, en academia o bajo la coordinación del área, con el fin de establecer estilos institucionales que puedan marcar positiva y definitivamente a los alumnos.

Todo estilo de enseñanza tiene implícita una concepción, una ideología sobre la educación, sobre la escuela como institución y sobre la docencia.

¿Cuál es tu filosofía?

Bibliografía

Aebli. H., Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1984.

Aisenson Kogan. Aída, Introducción a la psicología, Editorial Galerna. Buenos Aires, 1971.

Alforja, Programa coordinado de educación popular, Técnicas participativas para la educación popular, tomos I y 11. Editorial Dimensión Educativa. Bogotá. 1987.

Andueza. María. Dinámica de grupos en educación, ANUIES, México, 1975. Anónimo, Aprender jugando. 60 dinámicas vivenciales, s.p.i.

Antons, Klaus, Práctica de la dinámica de grupos, Editorial Herder. Barcelona, 1978. Antunes, Celso, Técnicas pedagógicas de la dinámica de grupos. Editorial Kapelusz. Buenos Aires. 1975.

Anzicu. Didier, El trabajo psicoanalítico en los grupos, Editorial Siglo XXI. México, 1978. Anzicu, Didier y Martin Jacques-Yves, La dinámica de los grupos pequeños. Editorial Kapelusz, Buenos Aires. 1971.

Ausubel. D., Psicología educativa, Editorial Trillas. México, 1978.

Bany, Mary y Lois Johnson. La dinámica de grupo en la educación, Aguilar de Ediciones. Madrid, 1970.

Baulco, Armando, Contrainstitación y grupos. Editorial Fundamentos, Madrid. 1977. Bauleo, Armando (compilador). Grupo operativo y psicología social, Editorial Imago. Uruguay, 1980.

Bauleo, Armando. Ideología, grupo yfamilia. Editorial Kargicman, Buenos Aires. 1974. Baulco, Armando et at, Psicología y sociología de grupo. Editorial Fundamentos. Madrid. 1975.

Biggc, Morris. Teorías de! aprendizaje para maestros, Editorial Trillas, México, 1976. Bion. W. R., Experiencias en grupos, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1976.

Bleger, José, Temas de psicología. Entrevista y grupos, Editorial Nueva Visión, Buenos Aires, 1977.

Bleger, José, Psicología de la conducta. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1977. Bohoslavsky. Rodolfo. "Psicopatología del vinculo profesor-alumno". En: Problemas de psicología educacional Revista de Ciencias de la Educación, Editorial Axis, Argentina. 1975. pp. 83-114.

Caparros Sánchez, Nicolás et at, Psicología y dinámica grupa!, Editorial Fundamentos, Madrid, 1980.

Castrejón, Jaime y Ofelia Ángeles, Consideraciones sobre dinámica de grupos, Editorial Edicol, México, 1979.

Cirigliano, Gustavo y Anibal Villaverde. Dinámica de grupos y educación, Editorial Humanitas, Buenos Aires, 1966.

Comaton, Michel, Grupos y sociedad. Editorial Tiempo Nuevo, Caracas, 1972.

Cratty, Bryant, Juegos escolares que desarrollan la conducta, Editorial Pax, México, 1985.

Cueli, José y L. Reidl, Corrientes psicológicas en México, Editorial Diógenes, México, 1976.

Chehaybar y Edith Kuri, Técnicas para el aprendizaje grupal (grupos numerosos), CISE-UNAM. México, 1982.

Chomsky, Noam, Crítica al conductismo de Skinner, Editorial Cuervo. Buenos Aires, 1976. Dellarosa, Alejo. Grupos de reflexión, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1979. Delval, Juan, Crecer y pensar: la construcción del conocimiento en la escuela, Editorial Laia, Barcelona, 1984.

Díaz, Jesús et at, El trabajo en equipo, Editorial SITESA, México, 1988. Díaz Ramírez. Alberto, Cómo conducir juntas, Editorial Limusa, México, 1989. Dyer, William, Fonación de equipos, Editorial SITF_SA, México, 1988.

Erl, Willi, Métodos de trabajo con grupos de adolescentes, Editorial Sal Terrae, Santander, 1978.

Escuela Normal Superior del Estado de México, Dinámica de grupos, Siglo Nuevo Editores, Mazatlán, México, 1980.

Fernández, Julieta y Guillermo Cohen, Grupo operativo. Teoría y práctica, Editorial Extemporáneos, México, 1973.

Filloux, Jean Claude, La personalidad, Editorial Eudcba, Buenos Aires, 1974.

Gagné, R., Principios básicos del aprendizaje para la instrucción. Editorial Diana, México, 1975.

Gear, María y Ernesto Liendo, Psicoterapia estructural de la pareja y del grupo familiar, Editorial Nueva Visión, Buenos Aires, 1977.

González Núñez, José de Jesús, A. Monroy de Velasco, et al.. Dinámica de grupos. Técnicas y tácticas, Editorial Concepto, México, 1978.

Guzmán García, Luis y Ma. Luisa Puente de Guzmán, Desarrollo personal. Integración comunitaria, Ediciones Contreras, México. 1979.

Herbert, E. L. et al.. Pedagogía y psicología de los grupos. Editorial Nova Terra, Barcelona, 1967.

Hess, Ramie La pedagogía institucional hoy, Editorial Narcea, Madrid, 1976.

Hilgard, Ernest y Gordon Bower, Teorías del aprendizaje, Editorial Trillas, México, 1983.

Hill, Winfred F., Teorías contemporáneas del aprendizaje, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1971.

Hostie, Raymond. Técnicas de dinámica de grupo. Publicaciones ICCE, Madrid, 1976. Husenman. Samuel, Introducción a la dinámica de grupo. Editorial Trillas. México, 1981.

Kesselman, Hernán. Psicoterapia breve, Editorial Fundamentos, Madrid. 1980. el al., Las escenas temidas de! coordinador de grupos, Editorial Fundamentos, Madrid, 1978.

Kirsten. Rainer y Joachim Mul ler-Schwan Entrenamiento de grupos, Ediciones Mensajero. Bilbao, 1978.

Kisncrman, Natalia. Grupos recreativos con adolescentes, Editorial Humanitas, Buenos Aires, 1977.

Knowles, Malcom e Hilda, Introducción a la dinámica de grupos, Editorial Letras, México. 1962.

Lafarga. Juan y José Gómez del Campo, Desarrollo del potencial humano (vols. I y 11), Editorial Trillas, México, 1978.

Langer, Marie et al., Cuestionarnos 2, Editorial Granica (colección Izquierda Freudiana), Buenos Aires, 1973.

Laplanche, Jean. Interpretar (con) Freud y otros ensayos, Editorial Nueva Visión, Buenos Aires, 1987. Lewin, Kurt, Dinámica de la personalidad. Editorial Morata, Madrid, 1973.

, La teoría del campo en la ciencia social. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1974. Lobrot, Michel, Pedagogía institucional, Editorial Humanitas, Buenos Aires, 1974. Luft. Joseph, Introducción ala dinámica de grupos, Editorial Herder. Barcelona, 1977. Mack. 1.E et at, Teorías fundamentales de la personalidad. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1974.

Mailhiot. Bernard, Dinámica y génesis de grupo, Editorial Marova, Madrid, 1968. Maissonneuve, Jean. La dinámica de los grupos. Editorial Nueva Visión, Buenos Aires, 1977.

Martínez Bouquet, Carlos et at, Psicodrama psicoanalítico en grupos, Ediciones Kargieman, Buenos Aires, 1975.

Martínez. Gerardo, Integración de un equipo de trabajo, Editorial I.D.H., México. 1984. Michaud, Ginette, Análisis institucional y pedagogía, Editorial Laia, Barcelona, 1975. Mora Carrillo. Enrique. Dinámica de grupos y capacitación con juegos vivenciales,

Mora Carrillo, Enrique, Dinámica de grupos y capacitación con juegos vivenciales, Ediciones F-H, México, 1980.

Napier. Rodney y Matti Gershenfeld, Grupos: teoría y experiencia. Editorial Trillas, México. 1979.

Nérici, Imídeo, Metodología de la enseñanza, Editorial Kapclusz Mexicana, México, 1980. Newstrom, John y Edward Scannell, 100 ejercicios para dinámica de grupos, Editorial Mc Graw Hill, México, 1989.

Olmsted, M.S.. El pequeño grupo, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1978.

Pain, Sara, Diagnóstico y tratamiento de problemas de aprendizaje, Editorial Nueva Visión, Buenos Aires. 1983.

Pfeiffer y Jones, Structured Experiences for Human Relations, Editorial University Associated Press, Iowa, (volumen anual).

Pichon-Rivibrc. Enrique, E! proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (volumen I), Editorial Nueva Visión, Buenos Aires, 1977.

—, Teoría de! vincula, Editorial Nueva Visión, Buenos Aires, 1979.

Pichon-RiviÓre, Enrique y Ana Pampliega de Quiroga. Psicología de la vida cotidiana, Editorial Galcana, Buenos Aires. 1976.

Randolph y Posner, Las 10 reglas de oro para trabajar en equipo, Editorial Grijalbo, México, 1991.

Rice, A. K., Aprendizaje de liderazgo. Editorial Herder, Barcelona. 1977.

Richardson, E., Dinámica de grupos de trabajo para profesores. Ediciones Marova, Madrid, 1974.

Rogers, Carl, Grupos de encuentro. Editorial Amorrortu, Buenos Aires, 1973. —, El proceso de convenirse en persona, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1974. Rogers. C. Henry, Triunfar en equipo, Editorial Selector, México. 1990.

Romero, Mario Román, Técnicas de integración de grupos. Instituto Nacional de Estudios del Trabajo, México, 1982. Rosenfeld. David, Sartre y la psicoterapia de los grupos, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1971.

Sbandi, Pio, Psicología de grupos, Editorial Herder. Barcelona. 1977.

Schein, E.H. y W.G. Bennis, El cambio personal y organizacional a través de métodos grupales, Editorial Herder, Barcelona, 1980.

Schmuck y Schmuck, Técnicas de grupo en la enseñanza, Editorial Pax. México. 1986. Simon, Pierre y Lucien Albert. Las relaciones interpersonales, Editorial Herder. Barcelona, 1979.

Stanford. Gene. Desarrollo de grupos efectivos en el aula, Editorial Diana, México, 1981.

Swenson. Leland. Teorías del aprendizaje, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1984. Thomsett, Michel, Las reuniones de trabajo. Editorial Norma, Bogotá. 1990. Titone, Renzo, Psicodidáctica, Editorial Narcea, Madrid, 1981.

Ulich, Dieter. Dinámica de grupo en la clase escolar. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1974.

Vela. Jesús Andrés. Técnica y práctica de las relaciones humanas. Indo-American Press Service, Bogotá, 1972.

Woolfolk, Anita y Larraine McCune. Psicología de la educación para profesores. Editorial Narcea, Madrid. 1983.

Zarzar Charur, Carlos, Manual de dinámica de grupos, CCH Naucalpan-UNAN, México. 1976.

(compilador). Antología sobre grupos operativos en la enseñanza, Programa Nacional de Formación de Profesores Universitarios cn Ciencias Sociales. SEP•COMECSO•U. dc Guadalajara. México. 1988.

Grupos de aprendizaje, Editorial Nueva Imagen. México, 1988.

Formación de profesores universitarios, Editorial Nueva Imagen. México. 1988. Zarzar Charur, Carlos y José de Jesús Bazán Levy, Aprender a aprender, Universidad Iberoamericana, Plantel Laguna, Torreón. Coahuila. México, 1991.

Zito Lema, Vicente, Conversaciones con Enrique Pichon-Riviere, Editorial Timerman. Buenos Aires, 1976.

Anexos

Algunas técnicas para el trabajo grupal

I. Las técnicas para el trabajo grupa) son instrumentos, herramientas, y como tales, cada una tiene sus propios objetivos y es útil para un fin especifico. Las técnicas no son una panacea, no sirven para todo.

El coordinador debe seleccionar la técnica más adecuada en función de los criterios que se señalaron a lo largo del libro (ver el subtema: Lo específico de cada técnica en la explicación de la quinta habilidad).

2. Es de vital importancia tener siempre en cuenta los objetivos implícitos (le cada técnica. El mismo objetivo explícito puede lograrse de diversas maneras, a través de diferentes técnicas. La selección de una u otra técnica debe estar orientada, sobre todo, por los objetivos implícitos que se pretende lograr, en los que se encierran los aspectos formativos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. Las técnicas no son sagradas ni intocables. Como instrumentos que son, se les pueden hacer las modificaciones y adaptaciones que el coordinador considere necesarias para el logro de los objetivos. También es posible crear nuevas técnicas mediante la combinación de dos o tres de las existentes. De aquí la importancia de terminar cada técnica con una evaluación grupa) de la que cl coordinador podrá extraer orientaciones útiles para modificarlas, de ser necesario, en ulteriores ocasiones.

4. Para que una técnica sea efectiva, debe cumplir con las siguientes condiciones básicas:

• Seleccionarla técnica más adecuada para el objetivo que se pretende.

• Aplicarla en el momento preciso, no antes ni después.

• Aplicarla correctamente.

Cuando una técnica no alcanza los objetivos planeados, es porque faltó alguna de estas condiciones. No es que las técnicas no sirvan, sino que no se supieron aplicar, no se llevaron a cabo en el momento adecuado o no se seleccionó la técnica apropiada.

1. Grupos de discusión

Tipo de técnica

De trabajo grupal): centrada en la tarea.

Se puede decir que esta técnica constituye la esencia de todas las técnicas grupales eentradas en la tarea. Al dominar ésta, el coordinador podrá realizar fácilmente las variaciones que impliquen las demás.

Objetivo explícito

Discutir un tema, problema, material o autor.

Objetivos implícitos

• Desarrollar la habilidad para el trabajo en equipo.

• Propiciar la construcción de un esquema referencia) grupa).

• Desarrollar la habilidad para exponer, discutir y fundamentar las propias ideas.

• Desarrollar la capacidad para escuchar puntos de vista ajenos y modificar el propio con base en lo discutido.

Mecánica

Primer paso El coordinador divide al grupo en equipos de cuatro, cinco o seis personas cada uno, de acuerdo con el número de alumnos y la dificultad de la tarea. Un equipo de seis o siete personas será más rico en cuanto a sus puntos de vista, pero un equipo de cuatro o cinco podrá profundizar más en el tema.

Si la discusión girará en torno a un material impreso, éste se les debe indicar, por lo menos. con una semana de anticipación para que los alumnos hagan una lectura previa del mismo.

El trabajo también se puede realizar sobre los temas vistos previamente en clase; en ese caso las exposiciones del profesor sustituyen la lectura del material.

Una vez integrados los equipos, el coordinador les indicará la tarea a realizar (por ejemplo: discutir, analizar, comprender o profundizar en tal tema, materia o autor;

resolver tal problema, etcétera), así como el producto que deben presentar ante el plenario (por ejemplo: sus conclusiones, su posición como grupo, la conclusión a que llegaron, la respuesta al problema. etcétera) Es conveniente orientar esta actividad con una guía que contenga preguntas abiertas sobre el tema.

El tiempo que se asigne a la actividad dependerá de la amplitud y dificultad de la tarea.

Segundo puso

Se realiza un plenario con dos momentos.

En el primero, cada equipo expone sus conclusiones o el producto que se les solicitó. y en el segundo se abre el debate para continuar la discusión sobre el tema y llegar a conclusiones grupales.

El tiempo destinado a esta actividad dependerá del número de equipos. En principio no debe exceder de 30 minutos.

Tercer paso

El profesor complementa el tema y trata los aspectos que considera que no han sido tratados adecuadamente por el grupo.

Cuarto paso

Evaluación de la técnica: en qué medida fue útil para el logro de los objetivos, qué aspectos del tema no se profundizaron, qué obstáculos se encontraron para la discusión, etcétera.

Tiempo

En temas sencillos con grupos poco numerosos, esta técnica se puede realizar en 50 minutos.

Materiales requeridos

El necesario para analizar adecuadamente el tema que se trate.

Observaciones

La aplicación de esta técnica es sencilla. El coordinador debe supervisar el trabajo de los equipos durante el primer paso, para corroborar que entendieron la tarea y vigilar la cumplan adecuadamente.

Durante el plenario, su función consiste en dirigir la discusión hacia el logro de los objetivos y otorgar la palabra a quien la solicite.

Indicaciones

Como se dijo antes, esta técnica constituye el esquema básico de las técnicas grupales centradas en la tarea, por lo que es posible utilizarla casi para cualquier tema que se vea en clase.

2. Técnica de la Rejilla

Tipo de técnica

De trabajo grupal; entrada en la tarea.

Objetivo explicito

Analizar, estudiar y comprender determinado material de trabajo (artículos, capítulos, libros, etcétera).

Objetivos implícitos

• Desarrollar la habilidad de síntesis.

• Desarrollarla habilidad para presentar exposiciones.

• Desarrollar la habilidad para trabajar en equipo.

• Incrementar el sentido de responsabilidad y solidaridad con los compañeros.

Mecánica

Primer paso

Organizar equipos de trabajo. Cada equipo estudiará el material y preparará una exposición del mismo. Después todos los participantes expondrán el material, pero en un nuevo equipo de trabajo. A estos primeros equipos los llamaremos grupos horizontales. El tiempo que se asigne para esta actividad depende de la amplitud del material que se trabaje.

Se recomienda que los participantes hagan una lectura individual previa del material que se les ha asignado. Este primer paso pueden realizarlo fuera de clase, antes de la sesión en que se vaya a hacer la Rejilla.

Segundo paso

Organizar nuevos equipos de trabajo, formados por un miembro de cada uno de los equipos anteriores. A estos equipos los llamaremos grupos verticales. Al describir este cruzamiento en una forma visual, tenemos una rejilla.

Segundo paso: grupos verticales.

La tarea que se le pide a cada participante es que exponga el material que preparó en el primer paso.

El tiempo que se le asigne para esta actividad dependerá de la amplitud del material que haya que exponer.

Tercer paso

Plenario de discusión y complementación. Como todos los equipos recibieron la misma información, no es necesario que expongan de nuevo sus conclusiones. El plenario se utiliza para discutir los temas vistos y aclarar las dudas que hubieran quedado.

El tiempo que se dedique al plenario dependerá de la dificultad e importancia del tema. Puede variar entre 10 y 30 minutos.

Cuarto paso

Evaluación de la técnica: si consideran que fue útil o no, si se cumplieron los objetivos, qué aspectos del tema quedaron claros y cuáles no, etcétera.

Tiempo

La duración de esta técnica es muy variable. Para temas extensos y complicados puede durar hasta tres horas. Si el primer paso se realiza fuera de clase, el resto puede realizarse en una hora y media o dos horas.

Materiales requeridos

El profesor debe seleccionar y entregar, con tiempo suficiente, el material que será estudiado por cada equipo o grupo horizontal. Si se trata de un mismo artículo o capítulo, debe dividirlo en forma lógica y equitativa entre el número de equipos que vaya a integrar.

Observaciones

Se debe procurar que todos los grupos horizontales tengan el mismo número de integrantes, para que en todos los grupos verticales haya uno de cada grupo

horizontal. Asimismo, que los grupos horizontales y verticales sean aproximadamente del mismo tamaño. Si en el primer paso se hacen ocho grupos de tres personas, en el segundo paso se tendrán tres grupos de ocho personas (son muchos para un equipo. y la exposición tardaría demasiado).

Indicaciones

Es una técnica que permite revisar mucho material en poco tiempo. Por lo tanto se recomienda utilizarla para temas en los que es más importante una visión general que profundizar en aspectos específicos.

3. Técnica de los Representantes

Tipo de técnica

De trabajo grupal: entrada en la tarea.

Después del trabajo de los equipos, en vez de exponer y discutir las conclusiones en un plenario, éstas se presentan y discuten en un pequeño grupo integrado por representantes de los mismos.

Objetivo explícito

Estudiar, analizar y discutir un tema, material o autor.

Objetivos implícitos

Desarrollar las habilidades para el trabajo en equipo. Desarrollar las habilidades para escuchar y observar.

• Detectar la capacidad de organización y discusión de un lema por parte del grupo.

• Propiciar la construcción de un esquema referencia! grupa!.

Mecánica

Primer paso

El coordinador divide al grupo en equipos de cuatro, cinco o seis personas, para discutir el tema, material o autor cuya lectura individual se les dejó previamente como tarea. Asimismo, les pide que elaboren sus conclusiones con base en una guía que él les presenta. Conviene que esta guía no contenga preguntas cerradas ya que, por responderlas puntualmente, los equipos dejarán de analizar aspectos importantes del tema.

Ejemplo de algunas preguntas abiertas:

1. ¿Cuál es la posición básica del autor del tema?

2. ¿Cuáles son las ideas principales en que fundamenta esa posición?

3. Presenten una crítica grupal a esas ideas.

El tiempo que se dedique a esta actividad dependerá de la amplitud y dificultad del material que se va a analizar.

Segundo paso El coordinador solicita a cada uno de los equipos que nombre a un representante, que se encargará de exponer las conclusiones a las que llegaron. En el centro del salón (con el fin de que el resto del grupo los pueda escuchar) se ubicará la mesa de representantes. Habrá tantos representantes como equipos iníciales haya.

En esta primera ronda se les pide a los representantes que expongan las conclusiones a las que llegaron sus equipos, se les indica que en las siguientes rondas podrán discutir y profundizar el tema y se les pide que hablen en voz alta, para que puedan ser escuchados por el resto del grupo que se encuentra ubicado, en equipos, alrededor de la mesa de representantes. Al resto del grupo se le pide que escuche las exposiciones que se hagan, ya que cada equipo retroalimentará a su representante acerca de su participación, y lo orientará para continuarla discusión en las siguientes rondas.

El tiempo destinado a esta primera ronda podrá variar, de acuerdo con el número de representantes que haya en la mesa. Se recomienda asignarle de 10 a 15 minutos, para tener tiempo de profundizar posteriormente en el tema.

Tercer paso

Los representantes regresan a sus equipos originales, donde son retroalimentados acerca de su actuación. Asimismo, su equipo le indica ciertos parámetros para orientar la discusión. Los equipos podrán mandar a las siguientes rondas al mismo representante o cambiarlo por otro que consideren puede ayudar más a profundizar en el tema.

Se asignan cinco minutos a esta actividad.

Cuarto paso

Segunda ronda de trabajo de la mesa de representantes.

Esta vez el objetivo es profundizar en el tema e intentar abarcar todos los aspectos importantes. Se les indica que la tercera ronda será para tratar de llegar a conclusiones de grupo. Se asignan de 10 a 15 minutos a esta actividad.

Quinto paso

Los representantes regresan durante cinco minutos a sus equipos originales para ser retroalimentados y prepararla línea que deben seguir para las conclusiones finales.

Anexos III

Sexto paso

Tercera y última ronda de la mesa de representantes.

Se les dan de 10 a 15 minutos para llegar a conclusiones generales sobre el tema.

Séptimo paso

Evaluación de la técnica; si fue útil o no, si se lograron los objetivos de aprendizaje o no. qué aspectos fueron positivos y cuáles los negativos, etcétera. No se hace plenario, ya que la mesa de representantes actuó como si fuera el plenario.

Tiempo

Aproximadamente una hora y media, aunque puede aumentar o disminuir de acuerdo con la amplitud y dificultad del tema.

Cuando se tienen clases de una hora o de 50 minutos, en una se puede realizar el primer paso y en otra, los pasos siguientes.

Materiales requeridos

El que se tenga que discutir o analizar. El coordinador puede remitir al grupo a la biblioteca o entregarles copia del material a leer. Se debe indicar y/o repartir este material a la clase en que se realizará la técnica por lo menos con una semana de anticipación. Si los alumnos llegan sin haber leído, el ejercicio no será tan provechoso y se perderá tiempo en realizar una lectura individual en clase.

Observaciones

Esta técnica sustituye al plenario de conclusiones y permite profundizar un tema determinado. Al tener que observar y retroalimentar a sus representantes, el resto del grupo estará atento a lo que éstos discuten.

Un aspecto que debe cuidar el coordinador es la guía de trabajo de los primeros equipos, ya que ésta orientará toda la discusión posterior.

Indicaciones

Esta técnica se puede utilizar casi para cualquier tema que implique una lectura de material. Aun cuando no se requiera una lectura previa, este esquema puede ser utilizado para llegar a acuerdos o tomar decisiones que involucren a todo el grupo, o para discutir aspectos globales o problemas específicos en que el coordinador considere necesario profundizar.

4. Técnica de Concordar-discordar

Tipo de técnica

De trabajo grupa!; centrada en la tarea.

Objetivo explícito

Definir la posición individual y grupa! en relación con una serie de afirmaciones determinadas por el coordinador.

Objetivos implícitos

• Desarrollar habilidades para la discusión y el análisis en equipo.

• Desarrollar la capacidad para fundamentar y exponer las opiniones personales.

• Desarrollar la capacidad para escuchar diferentes puntos de vista y modificar los propios en función de lo discutido.

• Desarrollar la capacidad para analizar con detalle y precisión.

• Desarrollar la capacidad para definir conceptos con claridad y precisión.

• Evaluar el nivel de apropiación de un tema por parte del grupo.

Mecánica

Primer paso

El coordinador plantea al grupo una serie de afirmaciones (de cinco a 10) y les pide que, en silencio e individualmente, indiquen si están de acuerdo o no con cada una de ellas. (En el apartado de material requerido se explica la manera de presentar estas afirmaciones.) Para esto, puede entregar una fotocopia con las afirmaciones a cada participante o simplemente traerlas en una hoja de rotafolio y colocarla donde todos la puedan ver.

Se les dan de cinco a 10 minutos para esta actividad, dependiendo del número de afirmaciones.

Segundo paso

El coordinador divide al grupo en equipos de seis, siete u ocho personas cada uno y les da las siguientes instrucciones:

"El trabajo de cada equipo es decidir, por consenso, si están de acuerdo o no con cada una de esas afirmaciones. No deben decidir por mayoría de votos, sino a través de la discusión y fundamentación de las opiniones personales. Si después de discutir no llegan a ponerse de acuerdo en alguna afirmación, pueden modificar la forma en que está redactada para establecer un consenso."

Se les asignan de 20 a 35 minutos, dependiendo del número de afirmaciones.

Tercer paso

Se hace un plenario para que cada equipo presente sus conclusiones. El coordinador anota en el pizarrón (en un cuadro de doble entrada), la decisión de cada equipo en relación con cada una de las afirmaciones. En las afirmaciones en que haya diferencias entre los equipos, el coordinador propiciará la discusión y fundamentación de cada opinión, para ver si se llega a un consenso grupal. Si éste no se alcanza fácilmente, se pasa ala siguiente afirmación.

Durante este plenario, el coordinador aún no da su opinión personal, sino que simplemente propicia la discusión y el intercambio de ideas.

Cuarto paso

Se continúa con el plenario, pero en este momento el coordinador externa su opinión personal, indica al grupo lo que él considera correcto y los puntos en los que les faltó profundizar o afinar detalles, aclara las dudas que hayan quedado y complementa el tema.

Quinto paso

Se hace una evaluación de la técnica, de su utilidad para el logro de los objetivos, del nivel de avance del grupo, etcétera.

Tiempo

De 60 a 90 minutos, dependiendo del número de afirmaciones que presente el coordinador.

Materiales requeridos

Una serie de afirmaciones (de cinco a 10) que pueden entregarse en fotocopia a cada participante o elaborarse en una hoja de rotafolio que se coloca en un lugar visible.

No se trata de preguntas cerradas (del tipo verdadero o falso), las cuales deben estar redactadas con toda precisión para evitar errores. Se trata de afirmaciones rotundas, absolutas, que deben ser redactadas (a propósito) con algunas ambigüedades y/o imprecisiones.

El propósito de este ejercicio es, precisamente, que el grupo desarrolle su capacidad para precisar, circunstanciar, afinar detalles y definir conceptos. Las afirmaciones deben estar redactadas de tal forma que propicien la discusión y el análisis. Si en algunas de ellas los equipos se ponen de acuerdo muy fácilmente, sin profundizar ni discutir, es que no están bien redactadas para los fines de esta técnica.

Más adelante se presenta un ejemplo, utilizado en cursos de didáctica para profesores. acerca de lo que es un buen profesor.

Cada profesor podrá elaborar uno o varios ejercicios de este tipo, para tratar diferentes temas de sus materias.

Observaciones

Lo más importante aquí es la manera de redactar las afirmaciones. Se recomienda probarlas con algunos colegas antes de aplicarlas al grupo. Después de su primera aplicación, hay que estar atento para detectar aquellas afirmaciones que no propicien la discusión y el análisis, para modificarlas.

Indicaciones

Esta técnica es útil para evaluar, al final de un tema, el grado y nivel de apropiación del mismo por parte de los alumnos. También puede utilizarse antes de ver un tema, con el fin tanto de diagnosticar los conocimientos que ya tiene el grupo sobre el mismo, como de estimulare incentivar el interés de los alumnos para estudiarlo.

Concordar-discordar

(El buen profesor)

Estoy de acuerdo Sí No

1. Un buen profesor sabe cómo hacer respetar la disciplina y el orden en clase.

2. Lo más importante para ser buen profesor es dominarla materia que se imparte.

3. Quien ejerce su profesión es mejor profesor que quien no la practica.

4. Un buen profesor no necesita aplicar exámenes para evaluar correctamente a sus alumnos.

5. El buen profesor sabe cómo ejercer la presión de la calificación sobre sus alumnos para obligarlos a estudiar.

6. El buen profesor nunca falta a clases, y siempre llega a tiempo.

7. Un buen profesor se lleva como "cuate" con sus alumnos.

8. La principal obligación del profesor es enseñar bien, como la de los alumnos es aprender bien.

9. El buen profesor se guía por el programa y siempre lo cumple.

10. El profesor que utiliza técnicas grupales es mejor que el que no las utiliza.

5. Técnica de Jerarquización

Tipo de técnica

De trabajo grupal; centrada en la tarea.

Objetivo explícito

Jerarquizar los pasos o elementos que se les indiquen, de acuerdo con el criterio que defina el profesor.

Objetivos implícitos

• Profundizar en el tema del que trate la técnica.

• Desarrollar la capacidad para jerarquizar lógicamente.

• Desarrollarla habilidad para el trabajo en equipo.

• Desarrollar la habilidad para tomar decisiones en equipo.

• Puede servir de instrumento de evaluación del nivel de aprendizaje logrado por el grupo.

Mecánica

Primer paso

El coordinador reparte al grupo la hoja que elaboró previamente, en la que se describe una situación, se indican los elementos que hay que jerarquizar y los criterios con base en los cuales hay que hacer el ordenamiento. (En la parte dedicada a los materiales se explica cómo preparar esta hoja).

Se lee la hoja en voz alta y se aclaran las dudas que surjan.

Segundo paso

Se dan de 5 a 10 minutos (según la complejidad del tema), para que cada uno responda su hoja en silencio e individualmente.

Tercer paso

Se hacen equipos de trabajo (de cinco o seis personas cada uno), para llegar a una decisión, por consenso, acerca de la manera en que deben jerarquizarse los elementos del caso presentado. El coordinador indica que no se deben tomar las decisiones por mayoría de votos, sino mediante el análisis y fundamentación del problema y de la situación.

Se asignan de 25 a 40 minutos a este trabajo, dependiendo de la dificultad del tema.

Cuarto paso

Cuando todos los equipos hayan terminado su trabajo, se realiza un plenario para comparar los resultados a que llegaron. Se anotan las respuestas en el pizarrón y si existen algunas discrepancias, el coordinador abrirá la discusión para tratar de llegar al consenso. Hasta este momento el profesor todavía no expresa su opinión como experto.

Quinto paso

Terminada la discusión, el coordinador indica al grupo la clave correcta para jerarquizar los elementos del problema. Si no todos los equipos alcanzaron la solución correcta, aprovecha este momento para complementarla información y aclarar dudas.

Sexto paso

Se hace una evaluación de la técnica, en plenario: qué tan útil fue para profundizar el tema; qué aspectos quedaron pendientes, etcétera.

Tiempo

De acuerdo con la dificultad del tema, puede durar desde 50 minutos hasta una hora y media.

Materiales requeridos

Una hoja con la descripción del caso o problema, los elementos que hay que jerarquizar y los criterios para hacerlo. Cada profesor debe elaborar esta hoja sobre el tema particular de su materia que desee trabajar. Debe tratarse de un tema exacto, de una jerarquización que sólo pueda ser de una manera, que no se preste a diversas interpretaciones. La jerarquización u ordenamiento puede hacerse por orden cronológico v. g.: sucesos importantes en la historia de un país), por orden metodológico (v. g.: los pasos que hay que seguir para realizar tal trabajo o experimento) o por importancia de los elementos en relación con el objetivo que se plantee v. g.: para salvarle la vida a una persona que se ha ahogado, hay que realizar las siguientes acciones...)

Además, el profesor debe tenerla clave de las respuestas exactas, es decir, la jerarquización correcta de todos los elementos en juego. En caso de que no pueda fotocopiar esta hoja para todos y cada uno de los participantes, el profesor puede traer el caso o problema en una hoja de rotafolio que todos puedan leer. Los alumnos anotarán en su cuaderno, el orden o jerarquización que den a los elementos presentados.

Observaciones

Esta técnica debe aplicarse en temas exactos, con una clave de respuesta. Existen otras técnicas (como el Concordar-discordar) que están orientadas al análisis y discusión de temas en los que existen diversas interpretaciones.

Indicaciones

Esta técnica puede utilizarse antes de tratar el tema respectivo, con el fin de diagnosticar los conocimientos que tienen los alumnos y motivados para estudiar y profundizar más en él. También puede utilizarse después de haber estudiado el tema, con el fin de evaluar los conocimientos alcanzados por los alumnos.

6. Solución de problemas, estudio de casos e incidente crítico

Tipo de técnicas

De trabajo grupal; centradas en la tarea.

Se presentan juntas debido a que, de hecho, son variantes de un mismo esquema, por lo que se parecen en muchos aspectos.

Objetivo explícito

Determinar la mejor solución para un problema, situación o incidente dado.

Objetivos implícitos

• Desarrollar habilidades para analizar un problema, detectar sus causas, encontrar soluciones alternativas y decidir sobre la más conveniente.

• Desarrollar habilidades para investigar (buscar y encontrar) información pertinente e indispensable para solucionar un problema, caso o incidente.

• Desarrollar habilidades para el trabajo en equipo y para la toma de decisiones en grupo.

• Propiciar la integración grupal; elaborar un esquema referencia) grupal.

Mecánica de la técnica de solución de problemas

Primer paso

El coordinador entrega a los participantes, por escrito, el planteamiento de un problema. Hay que tener en cuenta que no es lo mismo un tema a investigar que un problema a resolver.

Un problema es una situación que exige ser resuelta (muchas veces con carácter de urgencia), ya que el hecho de no resolverla puede traer consecuencias importantes.

El problema debe ser planteado de manera breve, concisa y precisa; con 15 líneas es suficiente.

El coordinador se asegura de que no haya dudas por parte de los participantes antes de seguir adelante.

Segundo paso

Se integran equipos de trabajo de tres o cuatro personas cada uno.

Si se trata de un problema relativamente sencillo de resolver debido a que el grupo cuenta ya con suficiente información al respecto, se abocarán a resolverlo en este momento, siguiendo la metodología para la solución de problemas:

1. Definir el problema.

2. Determinar sus causas.

3. Establecer posibles alternativas de solución.

4. Decidir cuál es la mejor solución para este problema determinado.

5. Definir mecanismos para operativizar dicha solución y establecer un sistema de seguimiento y control de los resultados.

Esta técnica puede utilizarse también para resolver problemas bastante complejos y para cuya solución el grupo tiene que investigar y leer. En estos casos, la técnica puede durar una semana, un mes o hasta un periodo escolar (es el caso, por ejemplo, del Sistema modular o del Curriculum basado en un problema).

Si éste fuera el caso, en este segundo momento los equipos que se integren se organizarán para el trabajo: es decir, definirán un plan de trabajo, nombrarán un coordinador, asignarán responsabilidades, marcarán tiempos, etcétera.

Los pasos que se describen a continuación se aplican al primer caso, cuando la técnica se concluye en una o dos sesiones de clase.

Tercer paso

Cada uno de los equipos expone en plenario el análisis que hizo del problema y fundamenta la solución a la que llegaron.

Es conveniente que utilicen hojas de rotafolio o el pizarrón, con el fin de que se pueda hacer una comparación posterior de las diferentes soluciones expuestas.

Cuarto paso

En plenario se discuten las ventajas y desventajas de cada una de las soluciones planteadas. Se evalúan los análisis hechos por los diferentes equipos y la metodología que siguieron para hacerlos.

Asimismo, se pide al grupo que intente definir la mejor solución al problema planteado, ya sea optando por alguna de las presentadas en el paso anterior o construyendo una nueva con elementos presentados por los diferentes equipos.

Quinto paso

En caso de ser necesario, el coordinador complementa lo que haya faltado a los equipos o al plenario y da su opinión en relación con los análisis hechos, las metodologías seguidas y las soluciones propuestas al problema.

Sexto paso

Se hace una breve evaluación de la técnica como instrumento de trabajo: si ayudó al grupo a aprender. qué aspectos quedaron claros y cuáles no, etcétera.

Mecánica de la técnica de estudio de casos

El coordinador plantea al grupo el caso que haya preparado. Lo más conveniente es que lo lleve por escrito, con copias suficientes para todos; aunque lo puede llevar en hojas de rotafolio o, en caso extremo, simplemente narrarlo ante el grupo.

Un caso es la descripción detallada de una situación o hecho, ante el cual es preciso tomar una posición o llegar a una decisión para solucionarlo, resolverlo o mejorarlo.

Esta descripción se puede hacer en una o dos cuartillas a máquina. Es importante aclarar en ella el punto de vista desde el cual el grupo deberá estudiar el caso (v. g.: "Ustedes forman parte del Consejo Directivo del Hospital...") así como la tarea o producto que se espera de ellos (v. g.: "Deberán presentar ante la Asamblea de Socios una resolución tendiente a...").

Los siguientes pasos (del segundo al sexto) son semejantes a los explicados en la Técnica de solución de problemas, modificando lo que haya que modificar.

La diferencia fundamental entre estas dos técnicas radica en que en la primera se plantea únicamente un problema sin datos que contribuyan a la solución (éstos los tiene que investigar el grupo mientras que en la segunda se les dan (en la descripción del caso) todos los datos que necesitan para elaborar y fundamentar sus juicios.

La otra diferencia consiste en que una técnica plantea un problema, mientras que otra describe una situación, un hecho, un acontecimiento.

Mecánica de la técnica del incidente critico

Primer paso

El coordinador plantea al grupo, en plenario, un incidente. Este debe ser escueto pero preciso. Puede consistir únicamente en una o dos frases (v. g.: uno de los médicos del hospital XY sustrajo del mismo un aparato de laparoscopia) y ponerse en una hoja de rotafolio para colocarla frente al grupo.

Segundo paso

El grupo plantea al coordinador todas las preguntas que considera necesarias para obtener los datos que requiere para fundamentar una decisión o un juicio sobre el incidente.

El coordinador debe haber previsto todas las posibles preguntas y traer preparadas las respuestas, ya que a través de ellas el grupo irá reconstruyendo el hecho, las circunstancias en que se dio, sus antecedentes mediatos e inmediatos, así como sus posibles consecuencias.

Es preciso que, a lo largo de esta sesión de preguntas y respuestas, al grupo le quede claro el punto de vista que deben asumir (v. g.: si son parte del Cuerpo Directivo del Hospital o un grupo de médicos, colegas del que sustrajo el aparato, etcétera), así como lo que se espera de ellos en esta situación.

Este paso termina cuando el grupo ya no tiene más preguntas que hacer al coordinador, aunque éste sepa que no le han preguntado sobre algunos elementos fundamentales para tomar la decisión correcta. Esto lo analizará al momento de la evaluación de la técnica.

Los siguientes pasos (del tercero al séptimo) son semejantes a los explicados como dos, tres, cuatro, cinco y seis en la técnica de solución de problemas, modificando lo que haya que modificar.

A diferencia del estudio de casos, en la técnica del incidente crítico no se le dan al grupo, desde el inicio, todos los pormenores del caso, sino que éstos debe obtenerlos a partir de las preguntas que haga al coordinador.

Tiempo

Como se indicó en su momento, la técnica de solución de problemas se puede realizar en dos horas de clase o en dos meses, dependiendo de la dificultad del problema y de la profundidad que se desee alcanzar.

Para el estudio de casos y para el incidente crítico se requieren de una hora y media a dos horas. En caso de tener sesiones de 50 minutos se puede partir la técnica en dos partes a juicio del coordinador.

Materiales requeridos

Para la solución de problemas: el planteamiento del problema, en 10 o 15 líneas. Para el estudio de casos: la descripción detallada del caso, en una o dos cuartillas.

Para el incidente critico: el enunciado del incidente, en una o dos frases; más las respuestas a las posibles preguntas que el grupo formule sobre dicho incidente.

Observaciones

Durante el trabajo de los equipos, el coordinador debe estarlos supervisando para aclarar las dudas que surjan y, sobre todo, para asegurarse de que están realizando la tarea solicitada.

En los plenarios su función es la de moderador. Debe procurar no expresar su opinión personal ni juicios o evaluaciones sobre los resultados que obtenga el grupo. En los últimos dos pasos de estas técnicas (complementación y evaluación) es cuando el profesor podrá dar su opinión, complementar los aspectos teóricos faltantes, juzgar y evaluar las metodologías seguidas, etcétera. Mientras tanto, su función es ayudar al grupo a que piense, discuta, analicé y llegue a decisiones propias.

Indicaciones

Estas técnicas pueden utilizarse sistemáticamente y constituir una metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es el caso de las escuelas que se rigen por el Sistema modular o por el Sistema de aprendizaje basado en problemas.

Cuando se utilizan esporádicamente, pueden servir, al final de un tema o unidad temática, para evaluar el nivel de apropiación que el grupo ha alcanzado.

También pueden utilizarse al inicio de un tema o unidad temática, como prueba de diagnóstico o simplemente para motivar a los alumnos a estudiar dicho tema.

7. Técnica de los Cuadrados de Bavelas

Tipo de técnica

De trabajo grupa': centrada en el grupo.

Objetivo explicito

Realizar en equipo el trabajo que les indique el coordinador (es lo único que se les explica al inicio de la técnica).

Objetivos implícitos

• Desarrollar la habilidad para el trabajo en equipo.

• Desarrollar la capacidad de observación.

• Desarrollar la habilidad para ayudar a los demás.

• Detectar las actitudes individuales que ayudan al trabajo en equipo, así como aquellas que lo obstaculizan.

Mecánica

Primer paso

El coordinador divide al grupo en equipos de cinco personas. Cada equipo se sienta alrededor de una mesa en la que no debe haber nada, ni cuadernos, plumas, vasos, etcétera. Si sobra alguna persona, puede actuar como observador de las actitudes de los participantes durante la técnica. Si falta alguna persona, uno de los equipos puede ser de cuatro personas.

Segundo paso

El coordinador reparte a cada equipo un juego de cinco sobres grandes y les da las siguientes indicaciones:

"En los sobres hay piezas de una especie de rompecabezas. Con esas piezas se pueden armar cinco figuras iguales y del mismo tamaño. El trabajo de cada equipo concluirá cuando todos y cada uno de los miembros tengan armada su figura. Recuerden que todas las figuras deben ser iguales y del mismo tamaño. (No se les debe decir que son cuadrados. En la parte de material requerido se indica la forma de elaborar estos cuadrados, así como la manera de repartirlos en cada sobre.)

"En ningún sobre están las piezas necesarias para armar alguna de las figuras. Por lo tanto, tienen que intercambiárselas para lograr el objetivo. Pero para esto existen tres reglas: "Primera: no se permite hablar. El ejercicio debe ser en silencio.

"Segunda: no se permite hacer señas para pedir las piezas, ni tomar las piezas de otra persona o arrebatárselas.

"Tercera: lo único que se permite es dar piezas, ofrecerlas a los demás para ayudarlos a armar su figura."

El coordinador se asegura de que todos hayan entendido el objetivo del ejercicio así como las reglas indicadas. Cuando ya no hay dudas o preguntas, les pide que abran sus sobres y empiecen a trabajar.

Tercer paso

Los equipos realizan el trabajo que se les pidió. El coordinador observa las actitudes individuales y la manera en quc se organizó cada equipo. Si pidió a alguno de los participantes que fungiera como observador, Ie indica en qué aspectos se debe fijar para posteriormente retroalimentar al grupo.

Cuando un equipo termina su trabajo, se le pide que tape sus figuras con los sobres y que pasen, en silencio, a observar el trabajo del resto de los equipos. Este paso termina cuando todos los equipos han concluido el ejercicio. Si hay alguno que, a juicio del coordinador, se tarde demasiado tiempo o que, debido a actitudes negativas, no pueda realizar su trabajo, el coordinador puede dar por terminada esta etapa.

Cuarto paso

Se dan cinco o 10 minutos para que cada equipo haga una evaluación de su trabajo, poniendo especial énfasis en las actitudes individuales que ayudaron u obstaculizaron el trabajo en equipo: así como en la forma en que se organizaron.

Quinto paso

Se hace un plenario de evaluación para comentar las conclusiones de los equipos. Durante el plenario, el coordinador hará hincapié en aquellos aspectos del trabajo en equipo que más le interese resaltar.

Anexos

129

Tiempo

Aproximadamente una hora.

Materiales requeridos

Para cada equipo, cinco sobres grandes con las piezas necesarias para armar cinco cuadrados. Las piezas deben ser de material resistente y durable, como cartoncillo. Cada cuadrado debe ser de 20 centímetros por lado. La manera de cortar y acomodar en los sobres las piezas es la siguiente:

Los números indican el sobre en que debe ir cada pieza.

Observaciones

Ésta es una técnica interesante y divertida. Por medio de ella se pueden obtener muchos datos acerca de la situación del grupo. El realizar exitosamente el ejercicio es gratificante para los participantes.

En caso de que algún grupo no concluya su trabajo, ya sea por conflicto entre dos de sus miembros o porque alguno de ellos se encerró en sí mismo, acaparó todas las piezas y no las hizo circular, la situación será evidente para todo el grupo. Al momento de la evaluación el coordinador hará con delicadeza, el análisis de estas actitudes negativas y procurará no profundizar más allá de donde el grupo quiera hacerlo. El efecto, de todas maneras, se habrá logrado.

Indicaciones

Esta técnica es muy útil cuando el grupo y/o el coordinador han detectado obstáculos individuales y grupales para el trabajo en equipo; sobre todo cuando el grupo desea superarlos pero no sabe cómo hacerlo. En este caso, la técnica es un detonador para que el grupo pueda analizar esos obstáculos y superarlos.

8. Técnica de Mipps y Wors

Tipo de técnica

De trabajo grupal: centrada en el grupo.

Objetivo explicito

Resolver un problema en equipo.

Objetivos implícitos

• Desarrollarla habilidad para el trabajo en equipo.

• Hacer sentir a los participantes la importancia y la necesidad del trabajo en equipo.

• Desarrollar la capacidad para compartir con los demás los conocimientos y la información que uno posee.

Mecánica

Primer paso

El coordinador divide al grupo en equipos de cuatro, cinco o seis personas cada uno. Cada equipo se sienta alrededor de una mesa. Deben tener papel y lápices para resolver el problema que se les indicará.

Segundo paso

El coordinador les plantea el siguiente problema, que deben resolver en equipo:

"Estamos en un país extranjero, donde la distancia y el tiempo se miden en términos de Mipps y Wors. En este país, una persona viaja de la ciudad A a la ciudad B; de ahí a la ciudad C y, por último, a la ciudad D.

"El trabajo de cada equipo consiste en determinar cuántos Wors (medida de tiempo) empleará esta persona en ir de la ciudad A a la ciudad D.

"Para ayudarles en su trabajo les voy a repartir 13 tarjetas que contienen la información necesaria para resolver el problema, más algunos otros datos de interés general. Se pueden repartir las tarjetas como si fuera un juego de barajas; no importa cuántas ni cuáles tenga cada quien. (En la parte del material requerido se indica el contenido de cada una de estas tarjetas.)

"Para poder resolver el problema tienen que compartir la información que poseen. La única regla es que nadie debe deshacerse de su tarjeta, ni prestársela a los demás. Cada quien debe guardar su tarjeta, pero puede compartir la información que contiene con sus compañeros".

El coordinador se asegura de que todos hayan entendido el objetivo del ejercicio, así como la regla de no deshacerse de sus tarjetas. Una vez que ha respondido todas las dudas o preguntas que hay, reparte a cada equipo un juego de 13 tarjetas y éstos inician su trabajo.

Tercer paso

Los equipos resuelven el ejercicio. El papel del coordinador es el de observar las actitudes individuales, la manera en que se organiza cada equipo, la metodología que utilizan para resolver el problema, etcétera.

Cuando algún equipo termina su trabajo, el coordinador se asegura de que la solución alcanzada sea la correcta. Si no es correcta, se les indica para que continúen con su trabajo.

Este paso termina cuando todos los equipos resolvieron el problema correctamente.

Cuarto paso

Se asignan cinco o 10 minutos para que cada equipo evalúe su trabajo poniendo especial énfasis en las actitudes individuales, la coordinación, en el trabajo de equipo, la comunicación lograda y en la metodología utilizada.

Quinto paso

Se realiza un plenario de evaluación en el que cada equipo presenta las conclusiones de su análisis. El profesor hará hincapié en los aspectos que más le interese resaltar.

Tiempo

Aproximadamente una hora.

Materiales requeridos

Para cada equipo se requiere un juego de 13 tarjetas (de 7.5 x 12.5 cm). A continuación se indica el contenido de cada tarjeta, que consiste en una pregunta y una respuesta.

Anexos 1 33

1. ¿Qué distancia hay de A a B?

De A a B hay 4 Luss.

2. ¿Qué distancia hay de B a C?

De B a C hay 8 Luss.

3. ¿Qué distancia hay de C a D?

De C a D hay 10 Luss.

4. ¿Qué longitud tiene un bit!?

Un Lutt tiene 10 Mipps.

5. ¿Qué es el Mipp? El Mipp es una medida de longitud.

6. ¿Cuántos Mipps tiene un kilómetro? Un kilómetro tiene 2 Mipps.

7. ¿Qué es el Dar?

El Dar tiene 10 Wors.

8. ¿Qué es un Wor?

El Wor tiene 5 Mirs.

9. ¿Qué es el Mir?

El Mir es una unidad de tiempo.

10. ¿Cuántos Mirs tiene una hora?

Una hora tiene 2 Mirs.

11. ¿Con qué velocidad va ese señor de A a B? De A a B. ese señor viaja a una velocidad de 24 Luss por Wor.

12. ¿Con qué velocidad va ese señor de B a C? De B a C. ese señor viaja a una velocidad de 30 Luss por Wor.

13. ¿Con qué velocidad va ese señor de C a D? De C a D. ese señor viaja a una velocidad de 30 Luss por Wor.

La respuesta correcta al ejercicio es la siguiente: para ir de A a D, ese señor emplea 23/30 de Wor, o 0.7666 Wors. Traducido en horas y minutos: 115 minutos, o una hora con 55 minutos.

El coordinador decidirá si acepta como correcta la respuesta dada en horas y minutos, ya que lo que se les pidió es el tiempo en Wors.

Observaciones

Aunque el problema es sencillo, lo raro de la nomenclatura lo hace difícil. Habrá grupos que superen esta dificultad y otros que lleguen a una situación sin salida. El coordinador podrá detener el trabajo cuando vea que algún grupo ya no tiene posibilidades de llegar a la solución correcta.

Indicaciones

Esta técnica es muy útil cuando el coordinador ha detectado en el grupo algunas actitudes individualistas que obstaculizan el trabajo en equipo. La conclusión del ejercicio es la siguiente: aun algo sencillo como este problema no se puede resolver con la información que cada uno posee: es preciso compartir lo que sabernos para poder llegar a resultados conjuntos.

9. Técnica de la NASA

Tipo de técnica

De trabajo grupa': centrada en el grupo. Objetivo explícito

Llegar a definir, en equipo y por consenso, una jerarquización acerca de la historia que se les entregará. Objetivos implícitos

• Desarrollar la habilidad para el trabajo en equipo.

• Desarrollarla habilidad para la toma de decisiones en equipo.

• Desarrollar la capacidad para fundamentar y exponer las propias ideas.

• Desarrollar la capacidad para escuchar las ideas de los demás y modificar los propios puntos de vista.

• Experimentar los beneficios del trabajo en equipo cuando se analizan problemas y se toman decisiones.

Mecánica

Primer paso

El coordinador reparte al grupo la hoja con la historia y las instrucciones acerca del ejercicio de la NASA. (Se presenta con detalle en la parte de materiales requeridos.) La lee en voz alta y les explica la tarea que hay que realizar: se asegura de que no haya dudas o preguntas; les da 10 minutos para que la respondan en silencio e individualmente. La decisión individual debe colocarse en la columna indicada como "dec. pers." (decisión personal).

Segundo paso

El coordinador divide al grupo en equipos de cinco, seis o siete personas.

Les indica que su tarea es llegar a una decisión por consenso acerca de la jerarquía que deben dar a cada uno de los objetos señalados. La respuesta del grupo debe anotarse en la columna indicada como "dec. gpo." (decisión de grupo).

No se debe tomar la decisión por mayoría de votos, sino por consenso, mediante el análisis y fundamentación del problema y de la situación en la que se encuentran.

Se les dan 30 minutos para esta actividad, ya que "dentro de 30 minutos se agotará el oxígeno que aún hay en la nave y tendrán que partir hacia la estación lunar".

Tercer paso

Los equipos trabajan en el problema y llegan a una jerarquización por consenso.

El coordinador les indicará el tiempo cuando falten cinco minutos para terminar, con objeto de que todos terminen a los 30 minutos exactos. Si todos los equipos terminan antes de tiempo, se pasa a la siguiente actividad.

Cuarto paso

El coordinador lee las respuestas dadas por los expertos de la NASA a este problema. Los participantes anotarán la jerarquía en la columna indicada como "Clave". (En la parte de materiales requeridos se proporciona esta clave.)

Cada participante saca las diferencias entre sus respuestas individuales con respecto a la clave y las suma en el espacio inferior. Se refiere a la diferencia entre la respuesta dada por el individuo y la clave dada por la NASA en números absolutos, sin importar que la diferencia sea positiva o negativa. Hacen lo mismo con respecto a las diferencias de las respuestas grupales en relación con la clave.

Quinto paso

El coordinador solicita a cada equipo y a cada miembro del equipo que le indiquen tanto las diferencias individuales como grupales y las anota en el pizarrón. Posteriormente, se procede a obtener las estadísticas por equipo, tal como se indica adelante y se le explica al grupo el significado de cada uno de los datos que anotan.

Sexto paso

Se asignan cinco minutos a los equipos para que hagan un análisis de los resultados estadísticos presentados en el pizarrón.

Séptimo paso

Se realiza un plenario de evaluación, en el que cada equipo presenta sus conclusiones acerca del trabajo en equipo que realizaron. Durante el plenario, el coordinador hará hincapié en aquellos aspectos que desee resaltar ante el grupo.

Tiempo

Entre dos horas y dos horas y media.

Materiales requeridos

Una hoja de instrucciones para cada participante.

La hoja de respuestas dadas por los expertos de la NASA.

Guía para hacer el análisis estadístico de las diferencias individuales y grupales. Al final se presentan estos tres materiales.

Observaciones

El análisis estadístico es complicado. El coordinador debe dominarlo para no confundir a los participantes, sino ayudarlos a que, a través de los resultados

numéricos, se pueda analizarla efectividad del grupo para la toma de decisiones en equipo.

Indicaciones

La técnica es muy útil cuando se han detectado dificultades para llegar a tomar decisiones en grupo en los momentos de vital importancia para el mismo.

Además de concientizar acerca de la utilidad de las discusiones y análisis en grupo, se detectan las actitudes individuales, tanto positivas como negativas, que ayudan o que obstaculizan el proceso grupal.

Ejercicio de la NASA

Hoja de instrucciones

Usted es miembro de la tripulación del Apolo 21. Aeronave que ha de dirigirse a la cara iluminada de la luna para encontrarse con los ocupantes de la base lunar XYZ y sustituirlos.

Debido a dificultades mecánicas, el cohete espacial ha tenido que alunizar en la cara iluminada de la luna, a unos 350 kilómetros de la base, que era el lugar de reunión. Gran parte del equipo se dañó a causa del alunizaje forzoso. Como lo más importante es sobrevivir a esta catástrofe y dirigirse urgentemente ala base espacial, resulta vital elegir entre los objetos que hay, aquellos que resultarán más necesarios durante la expedición de 350 kilómetros.

A continuación figura una lista de los 15 objetos que quedaron intactos después del alunizaje. Hay que colocarlos por orden de importancia, para ayudar a que la tripulación elija lo mejor posible.

Coloque el número 1 ante el objeto que le parezca el más importante de todos para la supervivencia de la tripulación y para alcanzar la base espacial en las mejores condiciones. A continuación, coloque el número 2 ante el objeto más importante de los que quedan; a continuación el número 3, y así sucesivamente hasta el número 15, que será el objeto menos importante en su opinión.

Ejercicio de la NASA

Hoja de respuestas dadas por la NASA

1. Dos tanques de oxígeno, de 50 kilogramos cada uno. Es lo más útil para sobrevivir, puesto que no hay aire en la luna.

2. Veinte litros de agua. No se puede vivir mucho tiempo sin agua, sobre todo si hay que realizar un esfuerzo grande.

3. Mapa estelar de la constelación lunar. Único instrumento de orientación disponible.

4. Alimento concentrado. Se puede sobrevivir cierto tiempo sin alimentos, pero no demasiado.

5. Transmisor-receptor portátil accionado por luz solar. Único nexo de comunicación con los demás.

6. Veinte metros de cuerda nailon. Es útil para caminar sobre terreno abrupto, reducir fracturas o llevar carga.

7. Botiquín de primeros auxilios. Podría ser necesario durante el viaje.

8. Paracaídas de seda. Se puede utilizar el material para embalar objetos, para transportar algún herido o como defensa contra los rayos solares.

9. Bote salvavidas. Puede utilizarse como método de transporte de objetos o como medio de resguardarse.

10. Señales luminosas. Podrían ser utilizadas como sistema de propulsión. (En la luna el hombre es siete veces menos pesado que en la tierra).

11. Dos pistolas calibre 45. Posible utilidad propulsora.

12. Una caja de leche en polvo. Necesita agua, que es escasa. Además, pesa mucho.

13. Aparato portátil de calefacción. La cara iluminada de la luna es extremadamente cálida.

14. Brújula. El campo magnético de la luna es muy diferente al de la tierra, lo cual hace inservible la brújula.

15. Una caja de fósforos. En la luna no hay oxígeno; no encienden.

Ejercicio de la NASA

Guía para el análisis estadístico

10. Técnica de las Islas

Tipo de técnica

De trabajo grupal: centrada en el grupo.

Objetivo explícito

Decidir por consenso, en equipos de trabajo, una jerarquización acerca del comportamiento de los actores de la historia que se narrará.

Objetivos implícitos

• Propiciar la integración grupal.

• Detectar la ideología y los valores de los participantes en el grupo.

• Analizar la manera en que la ideología y los valores implícitos determinan las conductas de las personas e influyen en su relación con los demás.

Mecánica

Primer paso

El coordinador narra la siguiente historia:

"Hay dos islas separadas por un mar lleno de tiburones. En la primera isla viven una muchacha de 22 años de edad y su madre. En la segunda isla viven el novio de la muchacha y un amigo del novio. La única forma de pasar de una isla a otra es en una barca a cargo de un lanchero.

"Un día que la muchacha quería ir a la otra isla para casarse con su novio, fue a ver al lanchero para que la llevara. El lanchero le dijo que con mucho gusto la llevaba, con la condición de que tuviera relaciones sexuales con él.

"La muchacha le contó a su mamá y le preguntó qué hacía. La mamá le dijo: 'Hija mía. tú tienes que tomar esta decisión. Haz lo que creas conveniente'.

"La muchacha pagó el precio al lanchero y éste la llevó a la otra isla.

"Apenas llegó ahí, le contó todo al novio. Entonces éste le dijo: 'Así ya no me puedo casar contigo'.

"En ese momento se acercó a la muchacha el amigo del novio y le dijo: 'Yo siempre te he querido mucho; me da tristeza que te hayas quedado así. Cásate conmigo".

Una vez terminada la historia, les pide que en silencio e individualmente jerarquicen la actuación de cada personaje, asignándole el número uno a quien

crean que actuó mejor y el número cinco al que actuó peor según su punto de vista. Se les dan cinco minutos para esto.

Segundo paso

El coordinador divide al grupo en equipos de cinco, seis o siete personas cada uno. Les pide que se pongan de acuerdo, por consenso, en una jerarquización de la actuación de los cinco personajes de la historia. No se

permiten decisiones por mayoría de votos. Debe ser por consenso, por medio de la fundamentación y el convencimiento.

Se asignan de 20 a 30 minutos para esta actividad.

Tercer paso

Se hace un plenario en el que cada equipo presenta su jerarquización. El coordinador las anota en el pizarrón.

En aquellos puntos en que existan diferencias, se pide a los equipos que fundamenten su posición, para ver si pueden convencerse unos a otros. En este punto no se trata de llegar a una solución única, ya que lo más probable es que, en este momento, los grupos no quieran modificar su posición.

Cuarto paso

Se continúa con el plenario para hacer una evaluación del ejercicio: se analizan los valores implícitos que cada equipo tuvo más en cuenta al momento de determinar su jerarquía, cómo cada persona y cada equipo asignan más importancia a unos valores que a otros, y cómo estas jerarquías influyen en las relaciones interpersonales y en el trabajo en equipo.

Tiempo

Aproximadamente una hora.

Materiales requeridos

La hoja con la historia, para que la lea el coordinador ante el grupo. Es conveniente leerla con tono ecuánime y no narrarla de memoria, ya que, sin querer, el coordinador puede orientar con su tono de voz, la decisión de los participantes.

Observaciones

El coordinador debe estar atento a la dinámica del grupo, ya que pueden manifestarse posiciones tan divergentes que no consigan ponerse de acuerdo y

que, más que propiciar la integración, contribuyan a acentuar las divisiones ideológicas existentes. En este caso, el coordinador podrá dar por terminado el ejercicio y recordar que se trata únicamente de una técnica.

Indicaciones

Esta técnica es útil cuando el coordinador ha detectado divisiones grupales originadas por diferentes valores e ideologías o cuando, simplemente, estas diferencias raciales, religiosas o culturales obstaculizan el trabajo en equipo.

11. Técnica de los Caballos

Tipo de técnica

De trabajo grupal; centrada en el grupo. Objetivo explícito

Resolver el problema que les planteará el coordinador y llegar a un acuerdo grupal, por consenso, respecto a la solución correcta.

Objetivos implícitos

• Desarrollarla habilidad para el trabajo en equipo.

• Desarrollar la habilidad para analizar y resolver un problema.

• Desarrollar la habilidad para fundamentar y explicar las posiciones personales.

• Desarrollar la capacidad para escuchar y aceptar puntos de vista diferentes a los personales.

• Detectar y diagnosticar la manera en que el grupo se organiza y trabaja en equipo.

• Detectar los liderazgos operantes en el grupo.

Mecánica

Primer paso

El coordinador plantea al grupo el siguiente problema y les pide que lo resuelvan en silencio e individualmente:

"Hace poco fui a la exposición ganadera. Casi al entrar, había un señor con varios caballos. Uno de ellos me gustó y le pregunté al dueño su precio. Se lo compré en $800.00.

"Con el caballo en mi poder, me empecé a plantear todas las dificultades que implicaba tenerlo: desde cómo llevármelo a mi casa, hasta cómo mantenerlo y cuidarlo. En eso me alcanzó su antiguo dueño y me dijo que había cometido un error, que su caballo iba a entrar en un concurso, que se lo devolviera.

"Yo acepté, pero se lo vendí en $900.00.

Dos horas después, cuando iba de salida de la exposición, vi que el caballo había ganado el primer premio en el concurso. No pude contener el impulso y le pedí al dueño que me lo volviera a vender. Aceptó, pero como era un ganador me lo vendió en $1 000.00.

"Estaba ya en el estacionamiento, junto a mi carro, pensando cómo iba a llevarme el caballo a mi casa, cuando de nuevo me alcanzó el dueño y me pidió que le regresan el caballo; que su socio le había dicho que lo iban a dedicar a semental. Yo acepté, pero se lo vendí en $1 100.00.

"La pregunta que deben responder es si perdí, gané o salí a mano. Si perdí o gané, cuánto perdí o cuánto gané."

Se les dan cinco minutos para tener una respuesta individual.

Segundo paso

El coordinador solicita a cada participante la respuesta al problema. Unos dirán que ganó $100.00; otros, que ganó $200.00; otros, que ganó $300 00; y otros, que quedó a mano.

Al verla diversidad de respuestas. el coordinador les dará la siguiente instrucción: "Se trata de un problema matemático, que no debe tener más de una solución correcta. Su tarea es ponerse de acuerdo, todos como grupo, en esa respuesta. Cuando todos estén de acuerdo con una sola respuesta, me avisan".

Tercer paso

A partir de ese momento, el coordinador deja que el grupo se organice e interactúe como quiera y pueda, para ponerse de acuerdo. No debe intervenir para nada, ni dar su opinión. ni responder ninguna pregunta. Su función es únicamente observar la manera en que se organiza el grupo, quiénes actúan como líderes, en quiénes se centran las interacciones, cómo se convencen unos a otros, etcétera.

No se asigna un tiempo determinado a esta actividad, sino que termina cuando el grupo llega a ponerse de acuerdo en la solución correcta (ganó $200.00), y así se lo hacen saber al coordinador.

Cuarto paso

Se hace un plenario de evaluación de la técnica. Para esto, se pregunta a los participantes su opinión acerca de la manera en que se organizaron, quiénes ayudaron y quienes obstaculizaron el consenso grupa!, cómo llegaron al mismo, etcétera.

Durante el plenario, el coordinador hará hincapié en aquellas actitudes, tanto positivas como negativas, que más le interese resaltar para ayudar al grupo a integrarse más como equipo de trabajo.

Tiempo

Aproximadamente una hora.

Materiales requeridos

La hoja con la historia que narra el coordinador. Aunque es tan sencilla que la puede platicar de memoria, y aun inventar algunos detalles que la hagan más atractiva e interesante.

Observaciones

Es conveniente que el coordinador designe a uno o dos participantes (sobre todo si el grupo es grande) como observadores de la dinámica para que le ayuden a detectar y retroalimentar acerca de lo que sucede.

Cuando, a través del ejercicio, se manifiestan algunas actitudes individuales negativas, habrá que analizarlas en la medida en que el grupo quiera profundizar en ellas. Habrá casos en que algunas actitudes queden patentes para el grupo, pero quizá éste prefiera no analizadas en público. El efecto, de todas maneras, se habrá logrado.

Indicaciones

Esta técnica es útil para ayudar a los participantes a detectar y analizar la influencia que algunos miembros del grupo tienen en el trabajo del mismo; sobre todo cuando el grupo tiene interés en alcanzar mayores niveles de integración pero no sabe cómo hacerlo.

Esta obra se terminó de imprimir en mayo de 1996 en los talleres de Grupo Empresarial UDACCE. S.A. de C.V.

Sagú 168. Col. Granjas Esmeralda México. D.F. La edición consta de 2,000 ejemplares más sobrantes para reposición.